



Célia Filipa Oliveira e Silva

**O PROCESSO DE RVCC PROFISSIONAL EM PORTUGAL: ESTUDO DE
CASO SOBRE A UTILIZAÇÃO DOS REFERENCIAIS E A ATIVIDADE DOS
TUTORES NA ENTREVISTA TÉCNICA**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO
MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA
2011

Universidade do Porto
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**O PROCESSO DE RVCC PROFISSIONAL EM PORTUGAL: ESTUDO DE CASO SOBRE
A UTILIZAÇÃO DOS REFERENCIAIS E A ATIVIDADE DOS TUTORES NA
ENTREVISTA TÉCNICA**

Célia Filipa Oliveira e Silva

Outubro 2011

Dissertação apresentada no Mestrado Integrado de Psicologia,
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade
do Porto, orientada pela Professora Doutora *Marta Santos*
(F.P.C.E.U.P.).

Agradecimentos

Terminada esta etapa, existem pessoas a quem não poderia deixar de mostrar o meu agradecimento:

À Professora Doutora Marta Santos pela disponibilidade, interesse e preocupação.

À Professora Doutora Isabel Torres, responsável pelo início do meu interesse por esta área da Psicologia e a todos os outros professores da ULP e da FPCEUP que contribuíram para o meu percurso académico.

Aos formadores, tutores e a todos os profissionais do CESAE e do CICCOPN que despenderam do seu tempo por mim e que cooperaram direta, ou indiretamente, para a concretização deste trabalho.

A todos os colegas de turma que de alguma forma me ajudaram em algum momento.

Aos amigos de sempre: Mónica, Ana I., Ana F., A. Cruz e A. Gama, pelas quase duas décadas de amizade e experiências partilhadas! E pelas próximas que virão!

À Núria e à Carla, também pela amizade, pela paciência, pelas conversas, risadas e bons momentos destes últimos cinco anos. Pela ajuda, pelas dicas, pelas críticas construtivas, pelas opiniões e por todo o apoio nesta reta final! À Dina.

Ao Rui, pela demonstração de interesse e preocupação. Pela amizade.

Ao Quim, pela dedicação, pelo carinho, pelo apoio naqueles momentos, pela confiança em mim, pelas férias ☺, por todos os pormenores...por tudo, que certamente será retribuído.

Ao Ricardo Flores, por tudo e mais alguma coisa.

Aos meus pais que tanto contribuíram para que eu aqui chegasse. A outros familiares pelo interesse.

Resumo

Com a criação da iniciativa *Novas Oportunidades* em 2005, o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC) sofreu uma expansão exponencial em Portugal. Em 2007 este processo alargou-se às competências adquiridas pelos adultos em contexto profissional. No entanto, o conhecimento científico existente relativo a este processo nos dias de hoje ainda é escasso.

O presente estudo pretende aumentar o conhecimento científico sobre a utilização dos referenciais de RVCC profissional e as dificuldades advindas desta. Conjuntamente, pretende compreender a atividade dos tutores, principalmente no momento crucial deste processo, na entrevista técnica. Foram realizadas 5 entrevistas individuais a 2 formadores e 3 tutores e ainda 5 observações da atividade dos segundos. Foi ainda realizada uma sessão de restituição com os tutores.

As principais conclusões prendem-se com a descrição pormenorizada da utilização dos referenciais e dificuldades emergentes mas também da atividade dos tutores na entrevista técnica. Conclui-se que os referenciais são utilizados num variado conjunto de tarefas com vários propósitos. As diversas dificuldades que surgem, derivam das características dos referenciais pelo que, os tutores sugerem algumas modificações.

Conclui-se ainda que diversos tutores apresentam uma forma semelhante de organizar a entrevista técnica em 3 grandes momentos (introdução, desenvolvimento e conclusão), semelhança que se estende ao tipo de questões colocadas ao candidato. Porém apresentam formas diferentes de a conduzir, utilizando diferentes instrumentos e diferentes tipos de exercícios.

Abstract

With the creation of the *New Opportunities* initiative in 2005, the processes of recognition, validation and certification of skills (RVCC) has suffered an exponential expansion in Portugal.

In 2007, this process has expanded to the skills acquired in professional contexts by the adults. However, today the existing scientific knowledge in relation to this process is scanty.

This study aims to increase the scientific knowledge on the use of professional RVCC referential and the difficulties resulting from it. Aims also understand the tutors' activity, particularly in the crucial moment of this process, the technical interview. Were performed 5 interviews to trainers and 3 to tutors and were made 5 observations of the activity of tutors. Was also made a recovery session with the tutors.

The main conclusions are related to the detailed description of the use of referential and the emerging difficulties but also the tutors' activity in the technical interview. It is concluded that referential are used in a varied set of tasks with several proposes. The various difficulties that arise derive from the referential characteristics, by which tutors suggest some modifications.

It's also conclude that several tutors have a similar way on technical interview organization in 3 big moments (introduction, development and conclusion), likeness that are extended to the type of questions putted to the candidates. However, they present different ways in her conduction, using different instruments and different types of exercises.

Résumé

Avec la création du programme “Nouvelle Opportunités”, en 2005, le procès de reconnaissance, validation et certification des compétences (RVCC) a souffert une forte croissance en Portugal. En 2007, ce procès s’est étendu aux compétences développées par l’adulte dans le contexte professionnel. Mais, actuellement, la connaissance scientifique, sur cette matière, est presque inexistante. De cette façon, cette étude ambitionne contribuer à l’accroissement scientifique sur l’application des référentiels du RVCC professionnel et les difficultés de ce programme. Comprendre le rôle des tuteurs de cet projet, spécialement, sur la forme comme ils font l’entrevue technique, c’est autre objectif de cet étude. Pour atteindre ça, 5 entrevues ont été effectuées avec 2 formateurs et 3 tuteurs et les activités, seulement, de ces tuteurs ont été observées. Il a été également tenu une séance avec remboursement des tuteurs.

Les principales conclusions sont liées avec la description détaillée sur la utilisation des référentiels et leurs difficultés et sur les activités des tuteurs pendant la entrevue technique. L’utilisation des référentiels dans un groupe divers de tâches et des fins c’est une importante conclusion. Les plusieurs difficultés résulte de las caractéristiques des référentiels et les tuteurs ont la nécessité de suggérer modifications.

Autre conclusion c’est que les tuteurs ont un bord similaire de organiser la entrevue technique en 3 moments (introduction, développement et conclusion) et de faire le même type de questions. Cependant, la forme de conduire la entrevue, les instruments et les exercices usés sont différents.

Índice

Introdução	1
I. Enquadramento metodológico	4
1.1. A educação de adultos em Portugal.....	5
1.2. As <i>Novas Oportunidades</i>	7
1.3. Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências	9
1.3.1 RVCC Escolar	11
1.3.2. RVCC Profissional	13
1.4. Referenciais	18
II. A atividade dos tutores de RVCC profissional	20
2.1. A atividade dos tutores no processo de RVCC profissional.....	21
2.1.1. A atividade dos tutores na entrevista técnica.....	22
III. Metodologia.....	24
3.1. Objetivos do estudo	25
3.2. Participantes	25
3.3. Instrumentos	26
3.4. Procedimento	26
3.4.1. Sessão de restituição	28
3.4.2. Recolha e análise dos dados.....	28
IV. Apresentação dos resultados	31
4.1. Definição de referencial.....	32
4.2. Utilização do referencial.....	33
4.3. Características do referencial de RVCC profissional e dificuldades na sua utilização.....	35
4.4. Modificações necessárias no referencial	40
4.5. Análise da atividade dos tutores na entrevista técnica	41

4.5.1. Acolhimento do candidato / Introdução.....	41
4.5.2. Desenvolvimento da entrevista técnica.....	42
4.5.3. Conclusão da entrevista técnica	46
4.5.4. A preparação da entrevista técnica	46
V. Discussão dos resultados	47
5.1. Utilização dos referenciais.....	48
5.2. Dificuldades na utilização dos referenciais	49
5.3. Diferenças na atividade dos tutores na entrevista técnica	50
Reflexões finais.....	53
Referências bibliográficas.....	57
Anexos.....	62

Índice de Anexos

Anexo 1	Grelha de autoavaliação (ANQ)
Anexo 2	Excerto de um Guião de Entrevista Técnica (ANQ)
Anexo 3	Guião de entrevista – formadores
Anexo 4	Guião de entrevista – tutores
Anexo 5	Síntese da análise da atividade dos tutores na entrevista técnica
Anexo 6	Representação esquemática da atividade dos tutores na entrevista técnica
Anexo 7	Guião da sessão de restituição
Anexo 8	Categorias da análise com o <i>Tropes</i>

Índice de Quadros

Quadro 1	Momentos de recolha de dados.....	27
Quadro 2	Utilização do referencial	33
Quadro 3	Caraterísticas do referencial de RVCC profissional e dificuldades na sua utilização	35
Quadro 4	Instrumentos/ Documentos utilizados pelos tutores na entrevista técnica...	42
Quadro 5	Exemplos de questões colocadas pelos tutores aos candidatos na entrevista técnica	44

Índice de Figuras

Figura 1	Fluxograma das etapas de intervenção dos CNO	12
Figura 2	Etapas do processo de RVCC profissional	14
Figura 3	Excerto do referencial de RVCC profissional de canalização (1)	39
Figura 4	Excerto do referencial de RVCC profissional de canalização (2)	39

Lista de Abreviaturas

ANEFA	Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos
ANQ	Agência Nacional para a Qualificação, I.P.
CNO	Centro Novas Oportunidades
CNQ	Catálogo Nacional de Qualificações
CRVCC	Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
DGEP	Direção-Geral de Educação Permanente
DGFV	Direção-Geral de Formação Vocacional
EFA	Educação e Formação de Adultos
EI	Entrevista Individual
EUA	Estados Unidos da América
PNAEBA	Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos
PRA	Portefólio Reflexivo de Aprendizagens
RVCC	Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
RVCC Pro	Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências Profissional
SIGO	Sistema de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa
SNQ	Sistema Nacional de Qualificações
SNRVCC	Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
SR	Sessão de Restituição
TC	Tutor de RVCC profissional de Canalização

TMO	Tutor de RVCC profissional de Medições e Orçamentos
TT	Tutor de RVCC profissional de Topografia
UC	Unidade de Competência
UFCD	Unidade de Formação de Curta Duração

Introdução

Ao longo dos anos, em Portugal, tem-se assistido a uma grande preocupação com a educação e formação dos adultos, contrastando com o silêncio, sentido nas últimas décadas (Cavaco, 2009). A iniciativa *Novas Oportunidades* veio revigorar todo um sistema há muito esquecido no nosso país. Atualmente, milhares de adultos têm a possibilidade de iniciar, ou retomar os seus percursos de formação, que caso esta iniciativa não existisse ficariam guardados na gaveta do esquecimento.

Embora para alguns o objetivo de qualificar 1 milhão de ativos até 2010 (ANQ, 2011) seja um sinal de que só se forma para os números, a verdade é que esta iniciativa teve uma aderência enorme da sociedade em geral.

Com esta iniciativa os processos de RVCC, criados pela ANEFA, sofreram uma grande expansão em Portugal. Primeiro o escolar e mais recentemente, o profissional.

Com o reconhecimento, validação e certificação de competências profissionais, os conhecimentos, saberes e competências adquiridas ao longo de uma vida profissional, são agora valorizados e tidos como tão importantes como aqueles aprendidos numa sala de aula. Com este processo, os adultos portugueses podem reconhecer o saber que adquiriram ao longo de décadas de trabalho e ver assim as suas competências reconhecidas.

Em execução desde 2007, o RVCC Pro, como é denominado no meio, tem vindo a ter uma menor atenção do que teve o processo escolar, sobretudo no que respeita à sua divulgação. Segundo alguns técnicos envolvidos, é também um processo ainda um pouco desconhecido, não há troca de experiências entre profissionais, não há colóquios, nem reuniões onde estes possam trocar ideias. Existem muito poucos estudos que abordem este processo e, consequentemente, pouco conhecimento científico sobre esta temática. O tutor de RVCC profissional (agora técnico de reconhecimento e validação de competências profissionais) é uma figura recente do mundo das profissões, conhecendo-se pouca da sua atividade. Parece, por isso, ser pertinente realizar um estudo centrado no processo de RVCC profissional. A temática deste trabalho terá, então, como objeto o papel do tutor e da sua atividade, a utilização dos referenciais e dificuldades advindas.

Este estudo começa com a apresentação do enquadramento metodológico acerca da educação de adultos em Portugal, que serviu de base à subsequente recolha de dados

(Capítulo I) e uma breve exposição sobre a atividade dos tutores de RVCC profissional (Capítulo II). De seguida é mencionada a metodologia adotada (Capítulo III). São depois apresentados os resultados de acordo com as categorias encontradas: definição de referencial, utilização do referencial, características do referencial de RVCC profissional e dificuldades na sua utilização e modificações necessárias no referencial, e de acordo com a análise da atividade realizada: acolhimento do candidato/ introdução, desenvolvimento e conclusão da entrevista técnica (Capítulo IV). Seguidamente, os principais resultados são discutidos e confrontados com o conhecimento existente da temática atualmente em Portugal (Capítulo V). Por último, são apresentadas as reflexões finais (Capítulo VI).

Dada a escassez de informação, e a consciência de que este é ainda um tema pouco explorado, este estudo pretende contribuir para a resposta às questões: quais as implicações do uso dos referenciais de RVCC profissional na atividade dos formadores e tutores; e qual o papel do tutor na entrevista técnica. As respostas possíveis a estas questões serão apresentadas e discutidas nas páginas seguintes.

Capítulo I

Enquadramento metodológico

I. Enquadramento metodológico

1.1. A educação de adultos em Portugal

A educação de adultos não é uma disciplina científica como a economia ou a psicologia, corresponde sim a movimentos sociais, a uma vontade de mudar a sociedade através, por exemplo, da alfabetização, formação operária, lutas sindicais, entre outros (Finger, 2005). Segundo a Declaração de Hamburgo, a educação de adultos pode ser definida como o conjunto dos processos de aprendizagem formais ou não formais, através dos quais, os adultos desenvolvem as suas capacidades, enriquecem os seus conhecimentos, aperfeiçoam as suas qualificações técnicas e profissionais e se orientam para satisfazer, simultaneamente, as próprias necessidades e as das suas sociedades (UNESCO, 1997 como citado em Marques, 2007).

Em Portugal a educação de adultos tem sido palco de discórdias, impasses, mudanças sucessivas e resultados silenciosos, tendo sido alvo apenas de orientações segmentadas e heterogéneas, geralmente de curto prazo (Gomes, 2011; Lima, 2005). Ao longo dos anos a prioridade da política educativa pública portuguesa tem sido a educação escolar de crianças e jovens, no ensino básico, secundário e superior, verificando-se na educação de adultos uma quase ausência de discurso político. Os sucessivos governos não a assumiram como uma prioridade política e, conseqüentemente, foi-se tornando num subsistema marginal e pouco valorizado no interior do sistema educativo público português e as sucessivas mudanças na designação da Direção-Geral responsável pela tutela da educação de adultos constituem mais uma evidência da desorientação e falta de consistência do projeto político nesta área (Cavaco, 2009).

Até 1974 não existiu um sistema de educação de adultos em Portugal, já que este se encontrava impedido por um sistema de ensino conservador inserido num regime político autoritário e antidemocrático em que o adulto era considerado um agente de subversão (Marques, 2007). Após o 25 de abril, pode-se caracterizar o desenvolvimento desta disciplina em cinco períodos. No primeiro período, o pós-25 de abril, surgiram movimentos de educação popular e campanhas de alfabetização por todo o país, que tentavam satisfazer as necessidades culturais e educativas reprimidas durante os anos de ditadura (Gomes, 2010; Marques, 2007). Segundo Cavaco (2009), o programa do I

Governo Constitucional (1976) caracterizou-se por uma política de “desinvestimento” na educação de adultos rompendo com o trabalho realizado pela DGEP até então. De facto, este programa foi muito sintético nas questões relativas a este domínio sendo que o termo educação de adultos nunca foi utilizado de forma explícita, mas sim, educação permanente. No programa do II Governo Constitucional (1978) é mostrado o interesse e vontade de intervir de uma forma integrada, porém na prática não foram concretizadas medidas consonantes com essas intenções. O III, IV e V Governos Constitucionais tiveram pouco tempo de mandato e, mais uma vez, a educação de adultos teve pouco destaque, embora em 1979 (durante o IV Governo) tenha sido criado o PNAEBA numa tentativa de estabelecer uma política integrada mas, cuja orientação do seu grosso objetivo se veio a revelar a alfabetização. O Governo que se seguiu mostrou interesse em apoiar o PNAEBA, concebeu o enquadramento legal para o seu desenvolvimento mas não apostou na sua implementação generalizada, evidenciando assim, mais uma vez, a ênfase no enquadramento legal face à prática efetiva.

O segundo período, decorrente entre as décadas de 80 e 90, pautou-se pela criação de organismos públicos para monitorizar as ofertas de educação de adultos em escolas públicas, criação do ensino recorrente e desenvolvimento da formação profissional. Entre 1980 e 1982, os respetivos Governos, mais uma vez, não atribuíram grande importância à educação de adultos nem reconheceram o seu valor para o país (Gomes, 2010). É com o IX Governo Constitucional (1983) que se dá a extinção do PNAEBA. Durante os três Governos Constitucionais seguintes, e adotando a mesma tendência, a educação de adultos é “esquecida” e fica sujeita apenas a apontamentos muito sintéticos nos respetivos programas (Cavaco, 2009).

O terceiro período decorreu no final dos anos 90 e início dos anos 2000. Nos finais dos anos 90, não só em Portugal mas por toda a Europa, foi notória a preocupação com a certificação escolar e profissional dos cidadãos. Um dos grandes marcos desta procura de soluções foi o Memorando da Aprendizagem ao Longo da Vida (Canário & Cabrito, 2005). É em 1996 que a educação de adultos começa a ser considerada como um domínio de intervenção prioritária em Portugal. É com este Governo Constitucional que se tenta pôr fim à marginalização a que foi sujeita nos dez anos anteriores, foi relançado o debate político acerca desta temática e foram também implementadas medidas inovadoras, entre as quais, a criação de um Grupo de Missão, responsável pela proposta de criação da ANEFA, que se concretizou em 1999. A criação desta entidade foi influenciada pela

política europeia e internacional na última década e foi responsável pelo lançamento de várias iniciativas, entre elas: os cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) e a rede de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. O Sistema Nacional de RVCC foi implementado inicialmente através de uma rede experimental de seis centros. A criação dos CRVCC enquadrou-se na perspetiva da aprendizagem ao longo da vida e resultou de preocupações de integração profissional e empregabilidade, mas também serviu como incentivo para a conclusão de processos incompletos de formação e integração de outros percursos formativos ao longo da vida. Estes centros eram vistos como uma nova resposta para as necessidades dos adultos, uma oportunidade para estes obterem ou melhorarem a sua certificação escolar e qualificação profissional. Para a prossecução destas intenções, o Governo Constitucional de 2000, já entendeu a educação de adultos como um instrumento das práticas ativas de emprego e sociais (Cavaco, 2009). Foi também criado e adotado o primeiro referencial de competências-chave para a educação e formação de adultos.

O quarto período foi um momento de transição pois apesar das tentativas, mais uma vez, os resultados obtidos estiveram longe dos desejados e em 2002, com o XV Governo Constitucional, a ANEFA foi extinta, criando-se a Direção-Geral de Formação Vocacional (DGFV) que existiu até 2006 (Cavaco, 2009). Foi neste período que o referencial de competências-chave de nível secundário foi concebido e publicado (Gomes, 2010).

O quinto momento, e mais recente, começa em 2005 com a era *Novas Oportunidades* e estende-se até aos dias de hoje.

1.2. As *Novas Oportunidades*

A iniciativa *Novas Oportunidades* foi lançada no final de 2005 e foi publicitada como tendo o principal objetivo de qualificar um milhão de portugueses até 2010, 650 mil destes através de processos de RVCC. Com esta iniciativa os antigos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências passaram a designar-se de Centros Novas Oportunidades (CNO) e a partir dos seis criados inicialmente, o seu número cresceu exponencialmente chegando, em 2011, aos 448 (ANQ, 2011), dando-se a grande expansão dos processos de RVCC. Em 2007 foi criada a ANQ sob a tutela do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social. A ANQ colocou a

educação de adultos num patamar mais exigente pois alargou o seu campo de ação, quer através de novas estratégias de avaliação e monitorização, quer através da preocupação mostrada a nível metodológico e pedagógico (Marques, 2007). Seguiram-se a criação do Sistema Nacional de Qualificações, a adoção do Quadro Nacional de Qualificações e a criação e adoção do Catálogo Nacional de Qualificações. Atualmente, os CNO são um dos executantes do SNQ, no qual o RVCC é uma das modalidades de qualificação possíveis (Gomes, 2010).

A iniciativa *Novas Oportunidades* possui dois eixos diferenciados: um que proporciona vias de qualificação profissional para os jovens e outro cujo seu foco está alocado na população adulta. Este último é dirigido aos adultos (empregados ou não) e permite-lhes recomençar um percurso formativo que tenha sido interrompido através de percursos de educação e formação ou de processos de reconhecimento, validação e certificação de competências escolares e/ou profissionais (ANQ, 2009a). As *Novas Oportunidades* surgiram ancoradas nos números da sub-certificação da população portuguesa. Segundo o Ministério da Educação, em 2006, 45% do total de jovens entre os 18 e os 24 anos entravam no mercado de trabalho sem o ensino secundário concluído e 266 mil sem terminarem o 9º ano de escolaridade. Além disso, 3,5 milhões de portugueses ativos não tinham, à data, o nível secundário concluído, dos quais 2,6 milhões não tinham concluído os nove anos de escolaridade, o que veio confirmar a posição desconfortável que Portugal ocupa face a outros países no que respeita à literacia (Gomes, 2011).

Porém, isto não queria dizer que os portugueses não tinham aprendido. Pelo contrário, reconhece-se que houve acumulação de aprendizagens e conhecimentos através de processos informais e não-formais (Carneiro & Conceição, 2002 como citado em Gomes, 2011). Portanto, podia-se falar numa certa sub-certificação dos adquiridos (Lima, 2007 como citado em Gomes, 2011), isto é, as pessoas detêm competências que adquiriram ao longo da sua vida em contextos não-formais e informais mas não têm diplomas/certificados que o comprovem (Pires, 2005).

Neste contexto, com uma sobrevalorização dos diplomas escolares (sobretudo universitários) mas, ao mesmo tempo, uma oferta generalizada de mão de obra pouco escolarizada (Fonseca, 1998), o SNRVCC é fundamental e, um processo de reconhecimento, validação e certificação de competências, torna-se um bom caminho para o aumento das qualificações dos portugueses. E, de facto, nos últimos anos, este sistema teve uma grande expansão, não só com o aumento do número de CNO, mas também do

número de entidades e técnicos envolvidos, da oferta de certificação escolar que foi ampliada para o 12º ano e com o arranque do RVCC Pro.

O Sistema Nacional de Qualificações e as *Novas Oportunidades* permitiram uma abordagem da educação-formação de adultos inédita em Portugal. E apesar dos aspetos menos positivos por vezes apontados (como a massificação) é impossível negar as repercussões que esta iniciativa teve. É certo que de forma gradual, mas significativa, ajudou na reconstrução da relação da população adulta com a educação e com os dispositivos de educação-formação (CIDEDEC, 2007 como citado em Gomes, 2011).

1.3. Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

A questão do reconhecimento e validação de competências adquiridas por vias não-formais e informais é relativamente recente e pouco aprofundada ao nível da investigação educativa. Os países precursores a utilizarem estas práticas foram os EUA, no período pós-guerra, e o Canadá, a partir de 1970, alargando-se na última década a países como a França, Reino Unido, Austrália, entre outros, e com perspectivas de continuação do crescimento (Pires, 2005).

Em Portugal, o SNRVCC foi criado em 1999 mas, até à data já sofreu várias modificações e evoluções (Pires, 2005; Gomes, 2010) e atualmente é, segundo o relatório *Further measures to implement the action plan on adult learning - Updating the existing inventory on validation of non-formal and informal learning: Final report* da Direção-Geral de Educação e Cultura da Comissão Europeia, um dos cinco países classificados na escala mais elevada relativamente ao nível de desenvolvimento da validação de aprendizagens não-formais e informais. A par de Portugal, ocupam esta posição a Finlândia, a França, a Holanda e a Noruega, no âmbito da avaliação da implementação de medidas e políticas de validação de aprendizagens informais e não formais em 34 países (IGFSE, 2011).

Presentemente, estas práticas são consideradas como “um dos principais desafios da sociedade atual, na medida em que vêm questionar os sistemas de educação/formação (inicial e contínua), confrontando-os com novos desafios, principalmente no âmbito da educação/formação ao longo da vida” (Pires, 2005, p.366).

Com este processo passou a ser dada importância às aprendizagens e competências adquiridas ao longo da vida em contextos não-formais e informais, e a experiência passou a ser considerada como uma fonte de saber passível de ser formalizado e validado tal como as aprendizagens formais. Neste sentido, importa dizer a que se referem estes conceitos. A aprendizagem formal desenvolve-se em instituições de ensino e formação, isto é, em contextos de aprendizagem estruturados e onde as atividades são planeadas e orientadas nesse sentido, é intencional e conduz à aquisição de qualificações e diplomas reconhecidos. A aprendizagem não-formal pode decorrer em paralelo aos sistemas de ensino e formação formais e também ocorre em contextos estruturados e com atividades planeadas mas que nem sempre são orientadas para a aprendizagem tais como as situações de trabalho, na comunidade, na vida associativa. Ocorrem de forma intencional e não conduzem, necessariamente, à certificação. A aprendizagem informal, resulta das situações mais amplas da vida, da vida quotidiana, situações não estruturadas, e contrariamente às outras duas, não é necessariamente intencional e, como tal, frequentemente não é reconhecida nem pelo próprio, nem pela sociedade (Pires, 2007; Simões & Silva, 2008).

Para Pires (2005), são vários os fatores que estão na base do despontar desta problemática: o reconhecimento generalizado das aprendizagens não-formais e informais e a necessidade de lhes dar visibilidade; a evolução do mundo do trabalho e das organizações; a constatação de algumas insuficiências dos sistemas de educação e formação atuais; a necessidade de aumentar a flexibilidade, a transparência e a transferibilidade interna dos sistemas de educação/formação, são alguns deles. Além disso, os públicos são grandes incentivadores do desenvolvimento destas práticas pois estão conscientes dos seus benefícios.

Segundo Edwards (1997 como citado em Pires, 2005), existem três tendências principais nesta temática: uma abordagem que valoriza as aprendizagens associadas com os conhecimentos académicos e com um elevado nível de cultura de identidade nacional; uma abordagem que valoriza as aprendizagens associadas à cidadania e aos conhecimentos dos grupos excluídos e marginalizados pela cultura dominante; e uma abordagem que valoriza as aprendizagens associadas às capacidades, conhecimentos e atitudes relevantes para o mundo do trabalho, articulando-as com o discurso das competências e que estão associados com a avaliação das competências profissionais, baseados em referenciais decorrentes do mundo de trabalho. Sendo que esta última parece ser a mais próxima do modelo de RVCC profissional instaurado no nosso país.

O processo de RVCC tem por base o conceito de competência (Aníbal, et. al, 2008), que pode ser entendido como a capacidade comprovada de saber como mobilizar, integrar, transferir e utilizar vários recursos (conhecimentos, aptidões funcionais, sociais e/ou metodológicas) em diferentes situações, nomeadamente para a resolução de problemas ou realização de tarefas (Simões & Silva, 2008; Le Boterf, 2000 como citado em Vieira, 2010). O fio condutor deste processo é facultar ao adulto momentos de reflexão e avaliação das suas experiências, levando-o à identificação das suas competências e impulsionando a construção de projetos pessoais e profissionais significativos (Marques, 2007). É um processo que atribui um papel central ao adulto e em que é fomentada a sua emancipação.

1.3.1. RVCC Escolar

O RVCC teve início em 2001 com a ANEFA, e estreou-se com a certificação escolar do 1º, 2º e 3º ciclos de escolaridade. Mais tarde, em 2006, esta certificação foi alargada ao nível secundário. Atualmente está sobre a alçada da ANQ e apenas pode ser desenvolvido nos CNO (Gomes, 2010).

O RVCC escolar é um processo que permite reconhecer, validar e certificar as competências adquiridas pelos adultos ao longo da vida, com o objetivo de obter uma certificação de nível básico ou secundário. Destina-se a cidadãos adultos, com idade superior a 18 anos, que não tenham frequentado ou concluído um nível de escolaridade e que tenham adquirido conhecimentos e competências através das suas vivências em diversos contextos que possam ser formalizados numa certificação escolar (IEFP, 2011a).

Depois de se inscrever no CNO e se candidatar ao processo de RVCC, o candidato passa por um conjunto de etapas para verificar se essa é mesmo a melhor opção para o seu caso (Figura 1). Estas três primeiras etapas (acolhimento, diagnóstico e encaminhamento) não são específicas do processo de RVCC escolar, mas comuns a qualquer candidato que se inscreva num CNO (Simões & Silva, 2008).

Inicialmente é levada a cabo uma sessão de acolhimento onde o candidato preenche a ficha de candidatura e estabelece um primeiro contacto com o CNO. É nesta etapa que deve ser iniciado o processo de recolha, partilha e análise da informação sobre o candidato para que se possa encontrar a melhor resposta adequada às suas necessidades e características. Esta informação recolhida vai servir de base à etapa do diagnóstico que, depois de aprofundada e complementada através de entrevistas, fichas de diagnóstico e da ficha de percurso

profissional e de formação, vai ser utilizada pelo técnico de diagnóstico e encaminhamento para delinear o perfil do candidato e para perceber quais as possíveis respostas de qualificação.

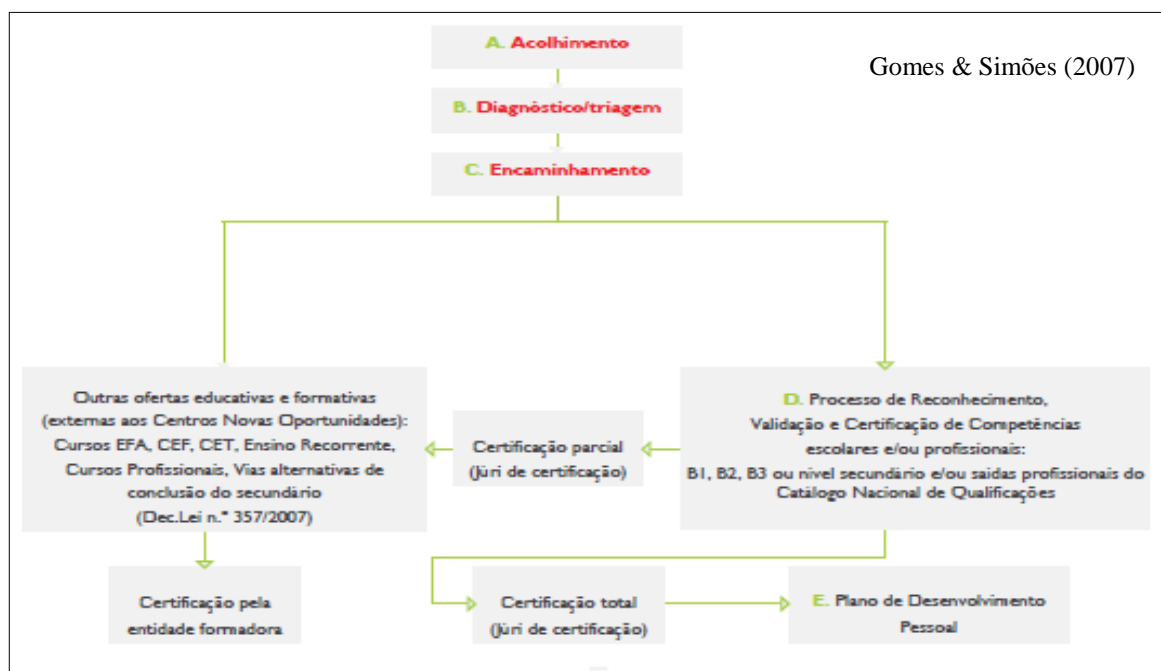


Figura 1 - Fluxograma das etapas de intervenção dos CNO

Estas são discutidas e negociadas com o candidato que depois é encaminhado para a respetiva opção. Após este acordo, a relação do candidato com o CNO é contratualizada através de uma minuta própria de contrato, dando início assim ao processo de RVCC (Simões & Silva, 2008). Este é desenvolvido ao longo de três eixos estruturantes que se complementam: reconhecimento, validação e certificação (Gomes, et al., 2006). O reconhecimento corresponde à identificação, pelo candidato, das competências previamente adquiridas. Esta etapa assenta numa lógica formativa com a finalidade de promover, no candidato, a consciencialização e apropriação das suas experiências. As sessões podem decorrer de forma individual ou coletiva (Gomes, et al., 2006). O candidato, com o apoio do profissional de RVC e dos formadores, vai construindo o seu Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA). O PRA é constituído por um conjunto de documentos através dos quais o candidato comprova, explicita e organiza os conhecimentos e competências adquiridas ao longo da vida passíveis de serem validados e que lhe permite também identificar potencialidades e intencionalidades. Se o adulto demonstrar lacunas, podem ser desenvolvidas formações complementares de curta duração ajustadas às suas

necessidades. Na etapa seguinte, a validação de competências, o PRA é analisado à luz do referencial de competências-chave e avalia-se se as competências demonstradas estão de acordo com as do referencial. Por último, a certificação é considerada como o ato formal que permite comprovar se as competências experienciais têm equivalência a um nível de qualificação (Gomes, et al., 2006) através da apresentação que o adulto faz do seu PRA. O candidato é presente a um júri de certificação composto pela equipa técnica envolvida no processo (profissional de RVC e formadores) e um avaliador externo (IEFPa, 2011; ANQ, 2009b). Após esta sessão, é emitido o certificado.

O processo de RVCC está assente na metodologia do balanço de competências que valoriza o potencial detido pela pessoa e contribui para a construção de projetos pessoais, educativos e profissionais (Gomes, et al., 2006). Porém, atualmente este processo é visto com desconfiança por parte de alguns cidadãos e também por parte das empresas que consideram que o objetivo estabelecido até 2010 leva a uma massificação do reconhecimento das competências adquiridas, levando muitos a querer que só se certificam pessoas para “melhorar as estatísticas”!

1.3.2. RVCC Profissional

Depois de alguns anos de trabalho, os adultos adquirem e desenvolvem saberes e competências que os ajudam a executar a atividade profissional com eficiência e eficácia mesmo quando estas não estão comprovadas de forma oficial (Simões & Silva, 2008).

Observado desde 2007, o RVCC Pro é um processo que permite reconhecer, validar e certificar saberes e competências profissionais adquiridas em contextos informais e não-formais. Destina-se a adultos, com mais de 18 anos, empregados ou não, que queiram reconhecer essas mesmas competências através de uma certificação formal (IEFP, 2011b) e desenvolve-se com base nos referenciais de competências profissionais integrados no CNQ (Portaria n.º 211/2011 de 26 de maio). Com este processo, o saber resultante da experiência profissional adquire um novo estatuto face ao conhecimento científico e constitui-se como um valor acrescentado para a pessoa, para a organização e para o mercado de trabalho (Pires, 2005). Este processo visa contribuir para o aumento dos níveis de qualificação formal da população ativa através da valorização das competências profissionais adquiridas ao longo da vida nos diversos contextos e também propiciar uma oportunidade de formação ajustada aos interesses e necessidades daqueles que não a completaram nos

sistemas formais. Enquadra-se em três princípios fundamentais: deve haver uma racionalização de todas as intervenções e do trabalho já desenvolvido pelo candidato; a recolha de comprovativos credíveis que provem a detenção de determinada competência deve ser maximizada; e deve-se proceder à organização e planeamento do reconhecimento e validação para se evitar redundâncias, ou seja, uma vez que uma competência esteja credivelmente comprovada por uma via, não necessita de ser comprovada uma segunda vez (Simões & Silva, 2008).

Tal como o processo escolar, o RVCC Pro estrutura-se em três grandes etapas (depois de os candidatos terem já passado pelas três iniciais – acolhimento, diagnóstico e encaminhamento, comuns a todos): reconhecimento, validação e certificação, como podemos verificar na Figura 2.

Este processo pode ser desenvolvido simultaneamente ao processo de RVCC escolar, sendo que os adultos ficam assim com uma dupla certificação. Para obter a certificação profissional os adultos têm que ter, obrigatoriamente, o nível escolar requerido pelo referencial. Por exemplo, um adulto que queira obter certificação em Medições e Orçamentos, tem que ter o 12º ano de escolaridade pois o referencial é de nível 4.

Após a contratualização da relação entre candidato e CNO, inicia-se o reconhecimento de competências profissionais que visa a identificação, pelo candidato, dos saberes e

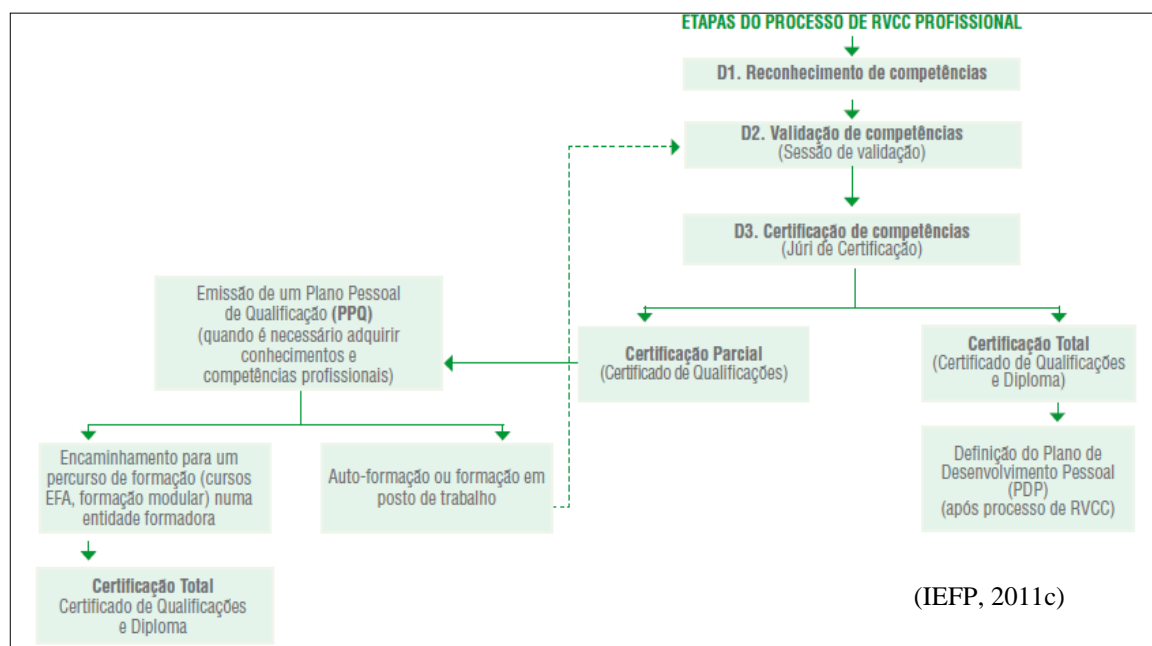


Figura 2 – Etapas do processo de RVCC Profissional

competências adquiridos e desenvolvido ao longo da sua vida profissional, através de um conjunto de atividades e instrumentos baseados na metodologia de balanço de competências (Portaria n.º 211/2011 de 26 de maio).

No reconhecimento participam o profissional de RVC, que faz uma abordagem mais global, e continua com a intervenção do tutor de RVC cuja abordagem é mais específica e centrada nas unidades de competência do referencial. O profissional de RVC é um profissional com conhecimentos e experiência na área da educação e formação de adultos, nomeadamente na metodologia de balanço de competências e na construção do PRA. O tutor de RVC é um técnico da área profissional em que se desenvolve o processo. Nesta fase procede-se à identificação, valorização e reconhecimento das competências detidas pelo candidato com base na metodologia do balanço de competências mas também utilizando um conjunto de instrumentos específicos – o *kit de avaliação*. Este é constituído por diversos documentos, entre eles a grelha de autoavaliação, a ficha de análise do portefólio, o guião de entrevista técnica, a grelha de observação de desempenho em posto de trabalho e a grelha de avaliação/ficha de caracterização de exercícios desenvolvidos em contexto de prática simulada. Estes documentos são concebidos a partir dos referenciais de RVCC profissional da respetiva profissão e a cada saída profissional corresponde um *kit de avaliação* (Marques, 2007).

Aqui, o profissional de RVC deve dar a conhecer ao candidato o referencial de RVCC profissional e inteirá-lo da sua relação com o processo (Simões & Silva, 2008).

Com o apoio do profissional de RVC, o candidato vai construindo o seu PRA, vai reunindo um conjunto de documentos que atestam as competências detidas, ou seja, evidências e comprovativos das competências adquiridas. O portefólio é dinâmico, ou seja, vai sendo construído e enriquecido ao longo do processo de RVCC Pro. Posteriormente, o candidato preenche a grelha de autoavaliação (ver Anexo 1) e é com este procedimento que se dá a passagem da intervenção do profissional de RVC para o tutor de RVC. A partir destas informações, do portefólio e da ficha de percurso profissional, o tutor preenche a ficha de análise do portefólio e prepara a entrevista técnica. (Simões & Silva, 2008).

A entrevista técnica é um momento crucial, senão o mais importante e complexo, de todo o processo e possui um alto valor avaliativo. É uma inferência sobre um determinado conjunto de saberes em que os candidatos têm que evidenciar as suas competências. É realizada com base num guião estruturado num conjunto de questões técnicas que estão em

consonância com as UC constantes no referencial da respetiva profissão¹ (ver Anexo 2). É conduzida pelo tutor durante a fase de reconhecimento e/ou pelo avaliador durante a fase de validação. É possível também propor pequenos exemplos ou demonstrações práticas. O objetivo final da entrevista técnica é obter informação que possibilite a validação, ou não, de tarefas/unidades de competências (Simões & Silva, 2008).

Caso o portefólio e a entrevista técnica não sejam conclusivos em relação à comprovação de determinadas competências/tarefas, o tutor pode desenvolver outras formas de verificação que podem passar pela observação direta no posto de trabalho ou proposta de exercícios em contexto de prática simulada (Simões & Silva, 2008).

A etapa de validação de competências profissionais é de carácter dinâmico e flexível e pode ser sempre interligada com a etapa de reconhecimento. É realizada pelo avaliador de RVC (técnico interno ou externo ao CNO que obedece ao mesmo perfil definido para o tutor, pelo que, um mesmo técnico poderá desempenhar as duas funções, tal como acontece com os tutores participantes neste estudo), conjuntamente com o profissional e tutor de RVC e claro, com o candidato. Visa a avaliação das competências adquiridas e desenvolvidas ao longo da vida profissional e a sua correspondência com o referencial (Portaria n.º 211/2011 de 26 de maio). A validação das competências profissionais requer não só uma clarificação das atividades realizadas, mas também das competências necessárias para as realizar (Cros & Raisky, 2010). Assim, face ao referencial, são avaliadas as competências demonstradas no portefólio e na entrevista técnica e a partir dessa avaliação, são identificadas as competências possíveis de validar e as não evidenciadas e a desenvolver.

Quando a validação cumpre a sua função, o candidato consegue analisar a sua experiência como um todo através dos conceitos presentes no referencial pois esta atividade provoca um desenvolvimento da experiência visto que, a experiência vivida no trabalho torna-se um objeto de pensamento e reflexão (Prot, 2007). A partir daqui o júri pode analisar os conhecimentos e as competências adquiridas pelo candidato ao longo da vida laboral e avaliar se são suficientes para obter a certificação desejada.

O candidato é então proposto a um júri de certificação que é constituído pelo profissional de RVC, pelo tutor de RVC, pelo avaliador de RVC e por um avaliador externo. O avaliador externo é um elemento acreditado pela ANQ e parte integrante da bolsa nacional de avaliadores externos. Nesta sessão o candidato faz uma breve apresentação oral do seu

¹ Todos os referenciais de RVCC escolar e profissional podem ser consultados em www.catalogo.anq.gov.pt

PRA ou a demonstração de uma ou outra tarefa/competência. A certificação obtida pelo candidato pode ser de vários tipos: dupla certificação (em que o candidato concluiu totalmente quer a certificação escolar, quer a profissional; é emitido um Certificado de Qualificações e um Diploma), certificação total (o candidato obteve certificação em todas as UC consideradas necessárias para a certificação profissional; é emitido um Certificado de Qualificações) ou certificação parcial (o candidato obteve certificação apenas em algumas UC consideradas necessárias para a certificação profissional; é emitido um Certificado de Qualificações parcial e desenvolvido um plano pessoal de qualificação) (Simões & Silva, 2008; Portaria n.º 211/2011 de 26 de maio).

A duração do processo é variável dependendo da duração de cada etapa do processo e da agilidade com que decorrem os vários procedimentos que, obviamente, varia consoante cada candidato (Simões & Silva, 2008), mas no geral a duração média é de cerca de quatro meses. Caso seja um processo de dupla certificação a duração é mais alargada.

O reconhecimento, validação e certificação de competências adquiridas ao longo do percurso profissional proporciona benefícios muitíssimo relevantes, quer a nível individual, quer a nível supraindividual para as pessoas, para as empresas, para os sistemas de formação profissional e para a sociedade (Fonseca, 1998) e tem sido notada a sua importância visto que, ao longo dos últimos tempos, o número de profissões certificadas por esta via tem vindo a aumentar, perfazendo atualmente o total de 88 (ANQ, 2011).

Em termos estatísticos a nível nacional, este processo, conta desde 2007 com 12051 inscrições. Sendo que 4948 delas foram feitas em 2010 e 1024 até março deste ano. Destas resultou um total de 3365 certificações, 1749 em 2010 e 129 nos primeiros três meses deste ano. A estas juntam-se as 877 inscrições em dupla certificação em 2010 e 136 em 2011, as quais originaram 191 e 12 certificações, respetivamente². Estas estatísticas englobam, obviamente, os resultados conseguidos por um dos Centros estudados que, em 2010 recebeu 242 inscrições das quais 60 resultaram em certificações. Até agosto de 2011 foram 71 as inscrições e destas, 53 certificadas (das certificações, 90% referem-se a certificações parciais). Em 2010 não se registaram quaisquer desistências, já em 2011 houve duas³.

² Fonte: Plataforma SIGO, dados provisórios de 31 de março de 2011.

³ Dados fornecidos pelo gabinete de RVC do centro, referentes até agosto de 2011.

1.4. Referenciais

O conceito de referencial já é antigo e tem vindo a ganhar importância ao longo dos últimos anos. Antes de ser “adotado” na educação e formação, este termo já era utilizado em vários outros domínios como a matemática, a linguística, a física, a psicologia ou a informática. Foi, por isso, pedido emprestado e assimilado aos seus paradigmas (Figari, 2006; Cros & Raisky, 2010).

Se atendermos ao significado da palavra, podemos dizer que o referencial é um instrumento que se refere a algo. É um objeto textual, em forma de lista, em que há justaposição de tarefas (Rey, 2010). O seu conteúdo é fundamental pois, à primeira vista, são os elementos lá contidos que terão as consequências nos diferentes atores e os seus autores devem ter o cuidado de relacionar as competências com as situações de trabalho, de reintegrar no trabalho as transformações que aconteceram devido à difusão das preocupações estratégicas da atividade das pessoas, das novas organizações e do caráter coletivo da atividade (Rey, 2010; Combes, 2005). O referencial deve ser suficientemente aberto para permitir a sua adaptabilidade à diversidade de grupos sociais e profissionais, em vez de serem estes a terem de se adaptar ao quadro referencial. A utilização destes não é unânime e, segundo Le Boterf (1998 como citado em Pouget & Osborne, 2004, p.58, tradução livre) tem sido “adotada uma loucura analítica no parcelamento das atividades, subatividades, tarefas, elementos das tarefas, conhecimentos, saberes-fazer e saberes-ser” e o valor que uma lista de itens possui para declarar uma pessoa competente é questionável.

Existem diversos géneros de referenciais e um deles é o referencial de competências. Os referenciais de competências são essencialmente pragmáticos e referem-se a um produto final. A sua construção exige que se faça uma análise profunda da tarefa, decompondo-a nas suas unidades constituintes (Cros & Raisky, 2010). Este permite a redefinição das profissões e profissionalidades, funções e perímetros das atividades (Delobbe, 2009 como citado em Cros & Raisky, 2010).

No CNQ, cada atividade profissional corresponde a uma qualificação e a cada qualificação corresponde, um perfil profissional, um referencial de formação (que integra um referencial de formação de base e outro de formação tecnológica) e um referencial de competências (que integra um referencial específico de RVCC escolar e outro de RVCC profissional).

Os referenciais utilizados no processo de RVCC profissional são referenciais de competências, concebidos a partir dos referenciais de formação tecnológica e estão relacionados e contextualizados com cada uma das profissões a certificar. São concebidos e atualizados pela ANQ, estão inseridos no CNQ e são uma das peças fundamentais para a consolidação do SNQ. Estes referenciais estão organizados em unidades de competências que, por sua vez, se desdobram num conjunto de tarefas concretas e observáveis, através das quais os candidatos demonstram o grau de domínio que têm dos saberes-fazer, bem como dos saberes-ser e saberes-estar necessários ao exercício de uma determinada profissão (Simões & Silva, 2008). As diversas UC/tarefas têm diferentes ponderações consoante a importância no exercício dessa profissão. Entre as UC presentes nos referenciais de RVCC Pro e as UFCD dos referenciais de formação específicos a cada saída profissional, há uma forte correspondência, mas não direta, pois face às competências em falta identificadas no processo de RVCC Pro, o candidato pode ser encaminhado para um percurso formativo adequado às suas necessidades (Simões & Silva, 2008).

Neste processo, os referenciais são utilizados por vários profissionais, entre eles os tutores. Assim sendo, importa também explorar a sua utilização na atividade destes.

Capítulo II

A atividade dos tutores de RVCC profissional

II. A atividade dos tutores de RVCC profissional

2.1. A atividade dos tutores no processo de RVCC profissional

O mercado de trabalho está em constante mudança e evolução, pelo que, a área da formação, que o pretende acompanhar, vai-se também modificando. Estamos perante grandes transformações que passam, quer pela qualificação inicial dos jovens, pela requalificação de adultos ativos pouco qualificados ou pela reconversão profissional, o que exige o aparecimento de novos profissionais para colmatar estas exigências. A par do profissional de RVC, o tutor de RVCC profissional é também um desses exemplos.

Com a entrada em vigor da Portaria n.º 211/2011 de 26 de maio, a função de tutor de RVCC profissional passa a designar-se de técnico de reconhecimento e validação de competências profissionais. Como esta mudança ainda não foi posta em prática pelos centros aqui referidos, ao longo deste estudo será utilizado o termo tutor.

O tutor de RVCC profissional é responsável por agilizar um conjunto de várias atividades ao longo do processo. Está encarregue de conduzir as etapas de reconhecimento e validação e de participar na de certificação. Especificamente, ele está incumbido de reconhecer e validar as competências profissionais evidenciadas pelo candidato face ao referencial de RVCC Pro, e para tal, mobilizar os cinco instrumentos de avaliação do *kit de avaliação*. Deve orientá-lo na organização do portefólio e na preparação para a sessão de júri de certificação. Deve ainda organizar e desenvolver formação complementar e participar na elaboração do plano pessoal de qualificação, registar as competências validadas, ou não, no SIGO e elaborar relatórios explicativos dos instrumentos utilizados e dos resultados do candidato (Simões & Silva, 2008; Portaria n.º 211/2011 de 26 de maio).

Enquanto técnico da área profissional em que se desenvolve o processo, ele faz uma abordagem mais específica e centrada nas UC do referencial da saída profissional em questão e garante a sua correta interpretação, bem como dos termos técnicos lá existentes (Simões & Silva, 2008). É ele que ajuda o adulto a tomar consciência das competências que detém, das que estão em falta e das que o candidato pensa não ter, mas tem.

2.1.1. A atividade dos tutores na entrevista técnica

A entrevista técnica é um momento crucial do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências profissionais pois pode, por si só, validar ou não diversas competências/tarefas (Simões & Silva, 2008).

É conduzida pelo tutor de RVCC Pro na etapa de reconhecimento ou pelo avaliador na etapa de validação e é feita com base num guião estruturado num conjunto de questões técnicas construído para o efeito (ver Anexo 2). Esta entrevista serve para esclarecer dúvidas que tenham persistido ou que não foram esclarecidas com o portefólio e pode incidir sobre uma só parte do guião, ou de várias, desde que os comprovativos constantes no portefólio sejam suficientes por si só para validar determinadas competências/tarefas. Pode ser conduzida, pelo tutor, de forma estruturada, ou semiestruturada. Nela podem ser utilizadas quer questões, quer exercícios práticos. Algumas competências podem ser validadas por paralelismo, como por exemplo, na topografia se um candidato não tem experiência em caminhos de ferro, mas tem em estradas, algumas das competências/tarefas relacionadas com o trabalho em caminhos de ferro podem ser validadas pois são muito idênticas às relacionadas com o trabalho em estradas. Isto desde que o candidato mostre capacidade para transferir saberes e competências de uma situação para a outra (Simões & Silva, 2008).

A entrevista técnica assenta em três objetivos basilares: “controlo da coerência entre a grelha de autoavaliação e os conteúdos do portefólio, controlo de intransitividades e recolha de informação adicional que permita consolidar o trabalho de compilação de novas evidências/comprovativos” (Simões & Silva, 2008, p.44). O seu objetivo último é o de recolher informação que permita validar, ou não, as competências/tarefas que integram o referencial.

Esta entrevista não pretende seguir o padrão de pergunta-resposta, mas sim ser um diálogo em que o tutor clarifica dúvidas em relação ao domínio que o candidato detém sobre uma ou mais competências/tarefas, contrapondo as respostas deste com as contidas na ficha de autoavaliação e com as evidências constantes no portefólio, tentando verificar a sua fiabilidade e solidez. O tutor, com as questões que coloca tem de apreender, indiretamente, se de facto o candidato domina os conhecimentos e saberes abordados, questionando-o sobre como realiza a tarefa, as razões pelas quais a executa de determinada forma e não de outra ou, noutra situação, com outras variáveis, como a executaria. Para tal a entrevista tem

de ser conduzida de uma forma hábil e sempre contextualizada na atividade de trabalho e não em conceitos teóricos e cognitivos. O tutor deve conduzir a entrevista de modo flexível, podendo mesmo dar, ou pedir, exemplos ou demonstrações práticas, adotando sempre o aprofundamento que faz aos candidatos e aos seus percursos (Simões & Silva, 2008).

Este momento de avaliação implica, por parte do tutor, uma grande preparação pois este deve adaptar a entrevista à informação que já possui sobre o percurso profissional do candidato.

No capítulo seguinte será apresentada a metodologia utilizada neste estudo e que permitiu, entre outras coisas, explorar a atividade destes profissionais.

Capítulo III

Metodologia

III. Metodologia

3.1. Objetivos do estudo

Este estudo foi desenvolvido na sequência da constatação de que, a investigação acerca do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências profissionais instituído em Portugal, e acerca da atividade dos tutores, é quase inexistente. Os objetivos gerais deste estudo foram perceber quais as implicações do uso dos referenciais de RVCC profissional na atividade dos formadores e tutores e qual o papel dos tutores na entrevista técnica.

Neste sentido, foram definidos objetivos específicos que conduziram a recolha e análise dos dados. O primeiro objetivo específico deste estudo pretende conhecer a forma como são utilizados os referenciais no processo de RVCC profissional e o segundo objetivo pretende explorar as dificuldades encontradas na sua utilização. O terceiro objetivo visa explorar a atividade dos tutores durante a entrevista técnica de modo a perceber o seu papel em concreto, como se enquadram e o que permitem no âmbito do processo de RVCC Pro.

3.2. Participantes

Neste estudo participaram dois formadores e três tutores de RVCC profissional de dois CNO da área metropolitana do Porto integrados em dois centros de formação dedicados às áreas de serviços e apoio às empresas e construção civil (Centro A e Centro B, respetivamente). Destes, o primeiro ainda não tinha iniciado o processo de certificação por RVCC profissional (à data da recolha de dados para este trabalho) enquanto o segundo, já conta com experiência significativa neste processo. Assim sendo, os formadores que participaram neste estudo nunca participaram num processo de RVCC profissional, enquanto os tutores têm aproximadamente três anos de experiência.

Os formadores são ambos do sexo masculino e têm 31 e 51 anos. Dos três tutores, apenas um é do sexo feminino, e têm idades compreendidas entre os 34 e os 48 anos. Estes são das áreas de topografia, medições e orçamentos e canalização. Relativamente às habilitações

académicas, ambos os formadores e dois tutores possuem o 12º ano de escolaridade, o terceiro tutor possui uma licenciatura.

Em termos de experiência na área de formação a média é de 17,4 anos. Excetuando um formador, todos os participantes têm mais do que uma função no centro em que exercem a sua atividade.

3.3. Instrumentos

Os instrumentos utilizados neste estudo foram dois guiões de entrevista construídos para a recolha de dados junto de formadores e tutores.

O guião para os formadores procurava aprofundar os conhecimentos sobre o seu entendimento acerca do referencial de RVCC Pro, a sua construção, as suas características, fazendo uma comparação com o referencial de RVCC escolar. Foram abordadas também as razões do centro ainda não ter iniciado a certificação através deste processo e dificuldades apontadas a este (Anexo 3).

Para os tutores acrescentou-se questões relacionadas com a utilização dos referenciais de RVCC Pro e sobre o processo de certificação profissional também a decorrer no centro à data. Foram retiradas as questões sobre o facto de o processo ainda não ter sido iniciado (Anexo 4).

Foi realizada a observação sistemática de 4 entrevistas técnicas (duas com um tutor e uma por cada um dos outros dois), tendo-se registado em papel a sequência de ações assumidas pelos tutores. Elaborou-se ainda um guião para a devolução, ao coletivo dos tutores, dos dados recolhidos a partir das observações feitas às entrevistas técnicas.

3.4. Procedimento

Neste estudo, a recolha de dados deu-se em vários momentos, como se pode verificar no Quadro 1.

O primeiro centro de formação foi contactado no sentido de pedir a sua colaboração e autorização. Depois de obtida a autorização, foi construído o respetivo guião, foram

agendadas e realizadas entrevistas semiestruturadas e individuais a dois formadores. Este centro (Centro A), embora conhecesse o processo, ainda não tinha levado a cabo qualquer certificação no âmbito do reconhecimento, validação e certificação de competências profissional. Depois de uma primeira análise das entrevistas, concluiu-se que os dados obtidos não seriam suficientes para a investigação proposta e que seria favorável alargar a recolha a um centro já com experiência no processo.

Foi então contactado o segundo centro e foi realizada uma sessão conjunta com vários tutores de RVCC profissional e com o responsável pela certificação profissional, para explicar quais os objetivos do estudo, sendo que, três tutores mostraram-se disponíveis para colaborar e participar.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas individuais aos três e foi também realizada uma observação não estruturada (à sessão coletiva com o TT, TMO e TC, sobre o *kit de avaliação*, 3ª sessão dos candidatos) e quatro observações sistemáticas, (às entrevistas técnicas). A recolha de dados culminou com uma sessão de restituição dos resultados a esses três tutores.

Quadro 1

Momentos de recolha de dados

Datas	Atividade realizada	Duração	Participantes
11 março 2011	Entrevista individual	40 min	1 Formador (F1)
16 março 2011	Entrevista individual	33 min	1 Formador (F2)
2 junho 2011	Sessão coletiva de apresentação do estudo	1h	Responsável pela certificação profissional; 4 tutores de RVCC Pro
7 junho 2011	Observação – sessão coletiva	1h43 min	3 Tutores; 4 candidatos
27 junho 2011	Entrevista individual	30 min	Tutor de Topografia (TT)
27 junho 2011	Entrevista individual	31 min	Tutor de Medições e Orçamentos (TMO)
6 julho 2011	Entrevista individual	61 min	Tutor de Canalização (TC)
8 julho 2011	Observação – entrevista técnica	55 min	Tutor de Canalização; Candidato
8 julho 2011	Observação – entrevista técnica	27 min	Tutor de Canalização; Candidato
12 julho 2011	Observação – entrevista técnica	1h20min	Tutor Medições e Orçamentos; Candidato
14 julho 2011	Observação – entrevista técnica	2h25 min	Tutor de Topografia; Candidato
21 setembro	Sessão de restituição	35 min	3 Tutores

3.4.1. Sessão de restituição

Como já foi referido, a sessão de restituição, foi a última etapa de recolha de dados. Com os dados recolhidos anteriormente foi feita uma análise preliminar da atividade (ver Anexo 5), de onde surgiram questões que necessitavam de ser aprofundadas. Para tal foi construída e apresentada aos tutores, uma representação esquemática com os principais dados recolhidos sobre a sua atividade durante a entrevista técnica (ver Anexo 6). Esta sessão foi feita com o objetivo de restituir e validar os dados recolhidos com as entrevistas e as observações mas também para perceber e explorar o porquê de determinadas opções/ações por eles tomadas/efetuadas, utilizando um guião construído para o efeito (ver Anexo 7).

3.4.2. Recolha e análise dos dados

Todas as entrevistas e a sessão de restituição foram gravadas e logo após, transcritas e analisadas para que a informação recolhida pudesse ser utilizada na entrevista seguinte. Na observação da sessão conjunta e das entrevistas técnicas foram registadas todas as informações sobre a análise da atividade dos tutores.

Com os dados recolhidos nas entrevistas foi feita uma análise de conteúdo com o *software Tropes*. Desta análise, resultaram uma série de categorias e subcategorias, originalmente criadas pelo programa mas que foram sucessivamente trabalhadas de forma a ganhar sentido consoante os objetivos deste estudo. Essas categorias são: definição de referencial, utilização do referencial, características do referencial de RVCC profissional e dificuldades na sua utilização e modificações necessárias no referencial (Anexo 8).

Na categoria *definição de referencial* serão apresentadas as representações que os formadores e tutores têm sobre o que é o referencial. Engloba quatro subcategorias: conjunto de conceitos organizados (discurso dos formadores e tutores considerando o referencial como um conjunto de conceitos organizados, uma lista de conteúdos); conjunto de objetivos (verbalizações considerando o referencial como um conjunto de objetivos); conjunto de saberes e tarefas (discurso dos formadores e tutores considerando o referencial como um conjunto de saberes, de tarefas, de competências, que os candidatos têm que executar/deter) e orientação (discurso considerando o referencial como um guia, um guia orientador, um conjunto de orientações e linhas seguidoras, uma referência, um ponto de referência).

A categoria *utilização do referencial* refere-se à forma como os tutores utilizam o referencial no processo de RVCC profissional e engloba três subcategorias: base (verbalizações dos tutores considerando que utilizam o referencial como base da sua atividade, ferramenta base, peça base, “bíblia”); instrumento (referências à utilização do referencial como uma ferramenta ou um instrumento de registo) e orientação e preparação (discurso dos tutores referindo que usam o referencial como um guia, um guia orientador, uma ferramenta de guia, e na preparação do seu trabalho, como por exemplo, na análise do portefólio, na preparação e condução da entrevista técnica).

Na categoria *caraterísticas do referencial de RVCC profissional e dificuldades na sua utilização*, são apresentadas as caraterísticas que os formadores e tutores atribuíram ao referencial de RVCC profissional e as dificuldades sentidas quando têm que o utilizar. Inclui oito subcategorias: antigo (discursos relativos à antiguidade e carácter obsoleto do referencial); repetitivo (verbalizações dos formadores e tutores acerca da repetição de conteúdos no referencial); exigente (verbalizações dos formadores e tutores sobre o facto de o referencial de RVCC profissional ser mais exigente comparativamente ao de RVCC escolar); abrangência (verbalizações sobre o facto de o referencial ser muito abrangente causando dificuldade na sua aplicação); desatualizado/ desatualização (discursos relativos à desatualização do referencial e dos seus conteúdos face à atualidade e à evolução da profissão); restrito (verbalizações sobre o facto de o referencial ser restrito quanto aos destinatários); não correspondência com o mercado de trabalho/ desajustamento face à realidade da profissão (discursos relativos à não correspondência do referencial e das UC com as necessidades do mercado de trabalho, com as práticas da área na atualidade) e transposição da teoria do referencial para a prática (verbalizações sobre o facto de haver dificuldades na tradução, em termos práticos, dos conteúdos teóricos contidos no referencial).

A categoria *modificações necessárias no referencial* refere-se às modificações consideradas necessárias a fazer no referencial pelos formadores e tutores. Engloba duas subcategorias: atualização dos conteúdos (discurso dos formadores e tutores acerca da necessidade de atualizar e ajustar os conteúdos do referencial à atualidade, às necessidades do mercado de trabalho e práticas atuais da profissão) e especificidade (verbalizações sobre o referencial necessitar de ser mais específico, possuir um tronco comum e depois bifurcações específicas e menos abrangentes).

Com as informações recolhidas nas observações e na sessão de restituição, foi realizada a análise da atividade dos tutores na entrevista técnica, contemplando as diferenças existentes e as justificações das opções de cada um. Desta destacam-se três grandes momentos: acolhimento do candidato/introdução, desenvolvimento e conclusão da entrevista técnica.

No próximo capítulo serão apresentados os principais resultados obtidos através das fontes já referidas.

Capítulo IV

Apresentação dos resultados

IV. Apresentação dos resultados

4.1. Definição de referencial

Nesta parte serão apresentados todos os dados recolhidos relativamente ao entendimento que os formadores e tutores entrevistados revelaram quando foram questionados sobre o que é para eles o referencial.

O referencial foi apontado pelos entrevistados como um conjunto de conceitos organizados, uma lista de conteúdos que facilita o seu trabalho, mas que também ajuda os candidatos ao longo do processo: “é uma lista, não é? Uma lista de conteúdos.” (EI – F1). O referencial está sempre relacionado com a profissão que se pretende certificar e com as tarefas/competências que os adultos têm que demonstrar e validar para obter certificação. A existência de um referencial cria uma homogeneidade nos saberes validados em diferentes centros: “eu sei que aquilo que eu vou fazer no meu centro, pode haver diferenças mas não são muitas, é muito parecido àquilo que esse adulto ou outro adulto vão fazer se estivessem noutro centro, têm essas competências, está a ver?” (EI – F1), “há uma certa padronização (...) com estes referenciais os conteúdos são os mesmos” (EI – TT).

Outras definições referidas foram o referencial como um conjunto de objetivos que depois de encontrados na história de vida profissional do candidato, têm que ser analisados e validados e, como um conjunto de saberes e tarefas, um conjunto de competências que os candidatos têm que demonstrar ao longo do processo de RVCC Pro: “com uma profissão disto, ele tem que ser capaz de demonstrar este conjunto de tarefas (...), tem que saber fazer isto, isto e isto” (EI – F1).

Além disso o referencial foi apontado por todos os participantes como um meio de orientação da sua atividade, enunciando-o como um guia ou guião orientador, como uma referência, um ponto de referência e orientação, como um conjunto de orientações, conteúdo linhas seguidoras que os orientam na execução da sua atividade: “o referencial é um guia orientador para os técnicos” (EI – F1), “é mesmo isso, é uma referência. É mesmo uma referência para mim” (EI – F2), “um referencial é um ponto de referência, de orientação, em relação ao percurso que um determinado técnico deve seguir” (EI – TMO).

Importa salientar que estas definições foram apontadas tanto por formadores como tutores, sendo que, os formadores as referiam enquadradas no geral da sua atividade, enquanto os tutores as mencionavam no contexto do RVCC profissional.

4.2. Utilização do referencial

Nesta parte serão apresentados os aspetos referentes à utilização que os tutores fazem do referencial na execução da sua atividade no RVCC profissional. Apenas serão referidos os dados relativos aos tutores pois, como já foi referido, apenas estes têm experiência prática neste processo e na sua utilização.

Tal como podemos ver no Quadro 2, são várias as formas como os tutores utilizam os referenciais na sua atividade.

Quadro 2

Utilização do referencial

Tipo de utilização	Tarefa/ Contexto	Tutor(es)
Base	Base da atividade	TT; TMO
	Básico	TC
Instrumento	Ferramenta	TC
	Instrumento de registo	TC
Orientação e preparação	Análise do portefólio	TT; TMO; TC
	Preparação da entrevista técnica	TT; TMO; TC
	Condução da entrevista técnica	TMO; TC
	Coordenação de cursos/formação	TT

Relativamente à utilização dos referenciais na sua atividade, os tutores referem que utilizam o referencial como base da sua atividade e ao longo das várias etapas do processo. Para dois dos tutores o referencial é visto como a base sustentadora da sua atividade e do próprio processo de RCVV Pro: “acaba por ser um bocadinho a bíblia” (EI – TMO), “os referenciais são a base para vermos as competências e validá-las” (EI – TT), o tutor da área de canalização (TC) encara o papel de base, de peça ou ferramenta base do referencial num sentido diferente, como sendo o elementar que depois é aprofundado.

Foi referido também, pelo tutor de medições e orçamentos (TMO) que o referencial é um instrumento, uma ferramenta, que utilizam durante a sua atividade mas que também é utilizada pelos candidatos na construção do portefólio e como instrumento de preparação para a entrevista técnica “creio que até ajuda um bocadinho, até para a própria entrevista. São capazes de ler aquilo como se fosse um manual, tipo check-list, e vão tentando checar aquilo que possam saber ou não” (EI – TMO). Para além destas, um tutor também menciona que utiliza o referencial como um instrumento de registo: “por norma, imprimo um referencial por candidato e quando estou a analisar o portefólio, em vez de pegar numa folha e escrever quais os pontos que ele falhou, escrevo no próprio referencial, na UC, ponho lá as situações” (SR – TC).

Outra utilização do referencial referida pelos tutores é o uso deste na orientação e preparação das suas tarefas, tanto nas etapas do processo de RVCC profissional como na execução de outras funções de que são responsáveis, como por exemplo, a formação, tal como referiu o tutor da área de topografia: “no dia a dia uso para a coordenação dos cursos. Portanto, também para me guiar na formação que dou aos formandos” (EI – TT).

Em relação ao processo de RVCC profissional, na análise do portefólio, segundo os tutores, o referencial é usado para os orientar quando fazem a comparação entre as competências que os candidatos devem deter e quais as que são efetivamente demonstradas. Esta orientação proporcionada pelo referencial é explicitada pelos tutores referindo-se a ele como uma ferramenta de guia, um guia, com o qual vão guiando a sua atividade. Esta denominação de guia é sobretudo mencionada quando se referem à preparação ou condução da entrevista em que o referencial serve de instrumento de apoio na preparação das questões a colocar ao candidato e depois, durante a entrevista propriamente dita, ajuda o tutor a orientar-se quanto aos assuntos a abordar e a não deixar passar nenhuma tarefa/competência em branco: “eu utilizo os referenciais como guia (...), quando estou a analisar o portefólio, para fazer a preparação da entrevista, baseio-me sempre no referencial e, onde está a falhar, serão esses pontos que abordo” (EI – TC), “pego nele para fazer a entrevista, até para não me falhar um ponto aqui ou acolá (...). Pego no referencial e vou tentado seguir um bocadinho para não me perder. Tento não deixar ficar nada para trás porque é essencial que o candidato consiga demonstrar em todos campos o que sabe ou não” (EI – TMO). Apesar de referir que o utiliza como guia ao longo do processo e na preparação da entrevista técnica, um tutor (TC) refere que nesta preparação tem em conta o referencial mas que não o segue estritamente devido às suas

caraterísticas (a serem desenvolvidas mais à frente): “E mesmo na situação da entrevista já vou um bocadinho mais ao encontro da atualidade e não um bocadinho à luz do referencial...sem fugir, sem fugir ao referencial” (EI – TC).

4.3. Caraterísticas do referencial de RVCC profissional e dificuldades na sua utilização

Nesta parte serão abordadas as caraterísticas atribuídas ao referencial de RVCC profissional e as dificuldades que advêm da sua utilização. Estas estão apresentadas no Quadro 3.

Quadro 3

Características do referencial de RVCC profissional e dificuldades na sua utilização

	Caraterísticas	Dificuldades
Formadores	Abrangente	
	Restrito	Abrangência
	Exigente	
Tutores	Desatualizado	Desatualização
	Antigo	Não correspondência com o mercado de trabalho/ desajustamento face à realidade da profissão
	Abrangente	
	Exigente	
	Restrito	Abrangência
	Repetitivo	Transposição da teoria para a prática

Segundo os dados recolhidos, as caraterísticas menos positivas do referencial e as dificuldades referidas, são apontadas como influenciadoras quer da atividade dos técnicos no processo em si, quer também do desempenho dos candidatos.

No que diz respeito às caraterísticas do referencial, formadores e tutores estão em harmonia em relação a três: é abrangente, exigente e restrito. Sendo estas também o total das apontadas pelos formadores.

O referencial é apontado como abrangente e a sua abrangência é indicada também como sendo uma das dificuldades da sua utilização. Tanto formadores como tutores apontam o

referencial como bastante alargado e referem que engloba demasiadas áreas/competências da profissão. Como é o caso, por exemplo, da informática em que um formador relata que é muito difícil encontrar um candidato que consiga validar todas as unidades de competência: “difícilmente vou encontrar alguém que, de uma forma autodidata, consiga atingir em termos de competências profissionais o técnico de redes ou técnico de informática” (EI – F1) e outro acrescenta: “a informática tem muitos ramos, tem programação, tem redes, tem bases de dados, tem programação orientada para a Web, é tudo muito diferente. Ninguém que trabalha numa empresa em informática domina toda a área da informática, ok? Como por exemplo, pode saber gerir toda uma rede mas depois a parte de desenvolver uma página de Web não (...). São ramos diferentes, como na psicologia também há a global e depois há especialidades, aqui é um bocado igual! Acho que vai um bocado a fundo demais naquilo que as pessoas têm que saber. É difícil encontrar alguém com aquele perfil” (EI – F2). Esta característica do referencial é mesmo apontada como a principal razão que justifica o facto, no Centro A, ainda não se ter conseguido avançar com este tipo de certificação: “eu ainda não consegui certificar nenhuma pessoa em termos profissionais nas duas áreas que tenho, que é o técnico de contabilidade e técnico de informática!”. Aliada a esta abrangência, é também apontada como razão para a não certificação de nenhum adulto, o facto de os candidatos que se propõem, trabalharem de facto na profissão, mas se especializarem apenas num ramo, ou seja, a nível de anos de experiência profissional têm um número elevado, mas em termos da diversidade que o referencial exige ficam muito aquém, tal como um formador revelou: “alguém que é técnico de contabilidade tem que saber trabalhar com impostos, quando falamos de impostos falamos de IVA, de IRS, de IRC, tem que perceber, em termos de contabilidade, de contabilidade geral, algo de contabilidade analítica e tem que dominar algumas ferramentas muito importantes (...). E alguém me dizia assim: ‘eu trabalho na contabilidade’. Estivemos a conversar...quais eras as competências dessa pessoa? Era na área do processamento de salários. O que é que ela fazia? Processamento de salários! Mas a contabilidade não é só salários, os salários é só um capítulo, e tudo o resto? Tudo o resto não tem” (EI – F1). A abrangência do referencial também é evidenciada especificamente por um dos tutores que foca exatamente o facto de o referencial abranger muitas e diferentes áreas dentro da própria profissão, o que prejudica também o candidato pois torna-se difícil uma pessoa ter todas as competências requeridas: “como é muito abrangente, há determinadas áreas como nomeadamente na topografia, que em Portugal há muito pouco trabalho realizado. Na parte das minas, na parte das barragens, a maior parte

dos profissionais nunca trabalharam nessas áreas. E isso todos os candidatos têm que validar” (EI – TT).

Outra característica apontada ao referencial de RVCC profissional é este ser exigente. Esta característica surge no discurso de formadores e tutores sempre em comparação com o referencial do RVCC escolar e referindo-se quer em relação à exigência que é requerida aos técnicos no desempenho da sua atividade: “o profissional exige um grau de saber mais elevado para os técnicos e formadores” (EI – F1), quer à exigência que é pedida aos candidatos: “o referencial do RVCC profissional é muito mais exigente, foca-se numa carteira profissional (...) e a pessoa para ter a parte profissional tem mesmo que saber e dominar aquilo tudo” (EI – F2), “em termos de saberes, hum...deve ser o profissional mais exigente. Lá está, em termos de entrevista, ou sabem ou não sabem. Enquanto no escolar, o facto de terem as disciplinas de acompanhamento, etc. ...possivelmente já andarão mais amparados” (EI – TMO).

O referencial foi caracterizado também como sendo restrito no sentido de o grupo de destinatários se cingir apenas a adultos com (bastante) experiência profissional na profissão a que se candidatam: “(...) atenção que isto foi feito para pessoas com experiência profissional, não podemos depois entrar na vulgaridade. Não podemos pensar que um jovem de 20 ou até 25 anos que trabalhou um ano, e que chega aqui ‘olhe, eu quero reconhecer as minhas competências’.” (EI – F1), “É sempre pessoal que já tem uma bagagem de anos bastante alargada. É sempre pessoal com mais ou menos 15, 20 anos de trabalho” (EI – TMO). Além disso, essa exigência é também referida pelo facto de os técnicos envolvidos terem que ser profissionais da área “(...) no RVCC profissional têm que se ter técnicos que conheçam estas temáticas, que conheçam muito bem o ramo da atividade” (EI – TT), o que consideram ser vantajoso pois, na hora de inquirir os candidatos, sabem exatamente o que se faz nessa profissão e quais as competências essenciais e indispensáveis.

Foi mencionado também o carácter antigo do referencial e dos seus conteúdos. Consideram que este foi criado, mas que, ao longo do tempo não foi seguindo o progresso da profissão nem da realidade e começou, por isso, a ficar antiquado, como refere um tutor: “(...) já se vê muito material lá fora e à vista do referencial...o referencial está a ficar obsoleto! Porque há documentos com 20 anos que não são fotocópias, mas um é a preto e branco e outro é a cores, mas os conteúdos são idênticos, para não dizer iguais!” (EI – TC). Para os tutores: o referencial está desatualizado o que, consequentemente, se torna uma

difficuldade. Segundo eles, falta uma grande dinâmica por trás deste processo, uma equipa que se ocupe da atualização dos referenciais pois, ao longo dos anos de existência o referencial ficou estagnado, não evoluiu nem acompanhou as mudanças que foram ocorrendo nas profissões, quer ao nível de novos materiais, novas técnicas, novos instrumentos utilizados, etc. Um tutor refere mesmo: “Acho que está desatualizado, tem áreas lá desatualizadas demais e tem coisas lá quase sem pés nem cabeça. Tem lá uma situação que diz ‘instala bombas de alavanca’. Para mim uma bomba de alavanca é uma daquelas bombas à moda antiga. E às vezes quando falo numa entrevista em bombas de alavanca, só se for para pôr em jardins para enfeitar porque os sistemas de bombagem estão cada vez mais evoluídos, já com softwares, com programações, com eficiências energéticas boas e vamos perguntar sobre uma bomba de alavanca, ou seja, vamos voltar ao tempo da pedra?! (...) Mas a maior parte das pessoas dá aquele sorrisozinho como quem diz ‘até nunca instalei porque se calhar já o meu avô não instalava disso!’. À luz daquele referencial, tenho que falar, faço uma simples pergunta.” (EI – TC).

Outra dificuldade apontada e que, de certa forma também advém desta desatualização, é a não correspondência com o mercado de trabalho e o desajustamento face à realidade da profissão. Estando desatualizado e sendo antigo, o referencial não consegue corresponder às necessidades do mercado de trabalho: “É necessário fazer uma atualização (...) na questão da utilização dos computadores e na utilização de determinados equipamentos de apoio, parte prática” (EI – TT). Se, de facto, ao longo dos tempos o referencial não sofreu nenhuma alteração nem atualização, com todas as mudanças que ocorrem à velocidade da luz no mundo do trabalho, da tecnologia e de outros meios ligados às profissões, este vai ficando, cada vez mais, desajustado e afastado do que um profissional realmente faz no seu dia a dia: “(...) não vai de encontro às necessidades (...). Não vai mesmo ao encontro das necessidades!” (EI – TC).

Outra das características referidas é a repetição de conteúdos ao longo do referencial, tal como expressa um tutor: “Não percebo porque é que tem não sei quantas coisas repetidas. Por exemplo, trabalhar com o tipo de material de pvc, se sabe medir, cortar e unidades de medida e quando passam à área do cobre pedem a mesma coisa! Aquilo é ter uma fita métrica e medir, é sempre igual (...)” (EI – TC). De facto, o referencial aparenta ter conteúdos repetidos nas diferentes unidades de competência, tal como podemos verificar nas Figuras 3 e 4.

2.2	Mede, corta e rosca tubos	Organização do posto de trabalho; Relação entre medidas inglesas e o sistema métrico decimal; Noção de unidades de medida linear; Gama de tubos e acessórios; Equipamentos de corte e roscagem; Tipos de rosca; Normalização de tubos e acessórios; Medidas e equipamentos individuais de segurança.
2.3	Instala redes de água quente e fria	Normas regulamentares; Cota dos pontos de alimentação em função dos dispositivos a alimentar; Distância mínima entre redes; Posicionamento das redes quente e fria; Meios auxiliares de estanquidade; Processo de fixação da tubagem; Prevenção contra a corrosão; Medidas de segurança.
2.4	Procede ao ensaio de estanquidade	Normas regulamentares; Noções de unidades de medida de pressão; Equipamento de ensaio e medida; Medidas de segurança.
3.1	Marca o traçado da tubagem e a localização da bateria de contadores	Leitura de desenho técnico esquemático, plantas, cortes e alçados; Normas regulamentares.
3.2	Mede, corta e rosca tubos	Organização do posto de trabalho; Medidas inglesas e sistema métrico decimal; Noção de unidades de medida lineares; Gama de tubos e acessórios; Equipamentos de corte e roscagem; Tipos de rosca; Regras de segurança; Normalização de tubos e acessórios.

Figura 3 – Excerto do referencial de RVCC profissional de canalização (1)

12.2	Mede e corta tubos PPR/PEX	Noção de unidades de medida lineares; Gama de tubos e acessórios de PPR e PEX; Equipamentos de corte; Regras de segurança.
12.3	Instala tubagem polipropileno (PPR)	Ferramentas e equipamentos a utilizar; Gama de tubos e acessórios; Sistema de ligação; Matrizes e polifusoras; Acessórios electrosoldáveis; Exposição aos raios solares; Dilatações lineares; Diâmetro da tubagem para fluxómetros; Precauções no manuseamento de tubos; Isolamento das tubagens; Regras e equipamentos de segurança.
12.4	Instala tubagem polipropileno reticulado (PEX)	Ferramentas e equipamentos a utilizar; Sistemas de ligação; Raios de curvatura; Exposição aos raios solares; Dilatações lineares; Mangas de protecção e diâmetros; Precauções no manuseamento de tubos; Isolamento das tubagens; Regras e equipamentos de segurança.
12.5	Procede ao ensaio de estanquidade	Noções de unidades de medida de pressão; Equipamento de ensaio e medida; Normas regulamentares.
12.6	Fixa e liga equipamento de cozinha e sanitário	Ferramentas e equipamentos eléctricos e manuais; Caracterização e processo de montagem dos diferentes equipamentos; Conhecimento de materiais para ligação e fixação; Precauções no manuseamento das loiças e cromados; Regras e equipamentos de segurança.
13.1	Marca o traçado	Organização do posto de trabalho; Desenho; Normas regulamentares.
13.2	Mede e corta tubos	Noção de unidades de medida lineares; Gama e características de tubos e acessórios; Equipamentos de corte e roscagem; Regras de segurança.
13.3	Instala tubagem	Ferramentas e equipamentos a utilizar; Sistemas de ligação e fixação; Meios auxiliares de estanquidade; Olhos de boi; Acessórios de fixação e ligação de contador; Regras de montagem de contadores; Precauções no manuseamento de tubos; Protecção das tubagens; Regras e equipamentos de segurança.
13.4	Procede ao ensaio de estanquidade	Noções de unidades de medida de pressão; Equipamento de ensaio e medida; Normas regulamentares.
14.1	Marca o traçado	Desenho; Normas regulamentares.
14.2	Mede, corta e instala tubagem	Organização do posto de trabalho; Noção de unidades de medida lineares; Ferramentas e equipamentos a utilizar; Gama, características de tubos e acessórios; Meios auxiliares de estanquidade; Precauções com trabalhos em altura; Regras e equipamentos de segurança.
14.3	Procede ao ensaio de estanquidade	Noções de unidades de medida de pressão; Equipamento de ensaio e medida; Normas regulamentares.
14.4	Liga grupo hidropneumático a depósito, coluna montante e termoacumulador	Depósitos, função e local de instalação; Noções de bombas centrífugas; Regras de montagem e campos de utilização; União anti-vibratórias; Hidropneumático (balão); Pressostato, função e regulação; Noções de pressão; Manómetros.
15.1	Marca o traçado	Desenho; Normas regulamentares.
15.2	Mede, corta e instala tubagem de PVC para esgoto de casa de banho	Organização do posto de trabalho; Contabilização de material; Noção de unidades de medida lineares; Ferramentas e equipamentos a utilizar; Gama, características de tubos e acessórios; Pendentes segundo regulamento; Tipo de ligações; Descarga ao pavimento ou parede; Função de sifões de pavimento e garrafa; Diâmetros mínimos; Regras e equipamentos de segurança.

Figura 4 – Excerto do referencial de RVCC profissional de canalização (2)

Nestes excertos pode-se observar que, em seis unidades de competências diferentes (2, 3, 12, 13, 14 e 15), existem tarefas que se repetem, como por exemplo, as relacionadas com a medição e corte de tubos. Conjuntamente, verifica-se também a repetição de conhecimentos e saberes, como “organização do trabalho”, “noção de unidades de medida lineares”, “gama de tubos e acessórios”, “regras de segurança”, entre outros. Confirmando assim as afirmações do tutor.

Por último, outra dificuldade apresentada por um tutor em particular, prende-se com a transposição prática, em termos práticos, da teoria do referencial: “Da minha parte é tentar conseguir traduzir o que está no referencial e transpor para o candidato. (...) Faço um bocadinho a ponte entre aquilo que eles fazem em termos práticos, o que fizeram ao longo

de, sei lá, 10 anos, 20 anos de profissão, entre isso e o que está, em termos teóricos, no referencial. Tento fazer essa ponte” (EI – TMO), o que está também relacionado com as capacidades e individualidade de cada candidato: “Porque nem sempre os candidatos se adequam, apesar de terem o 12º ou fazerem o 12º e o profissional, vêm com níveis diferentes e tento adequar isso à realidade deles.” (EI – TMO).

Esta questão das capacidades de cada candidato revelou-se também uma dificuldade, mas para apenas um tutor. Segundo as suas afirmações, o referencial da sua área (topografia) é muito exigente, e por vezes, quando os candidatos não têm a formação de base bem consolidada, sobretudo na matemática, podem ter dificuldades em validar algumas unidades de competência: “Uma das maiores dificuldades... é sempre a formação de base que os formandos têm. Porque determinados conteúdos estão muito aprofundados e eles não têm capacidades em termos de formação de base. Nas áreas das matemáticas nomeadamente, é complicado eles terem esses conteúdos.” (EI – TT).

4.4. Modificações necessárias no referencial

Nesta parte serão apresentadas as modificações ou alterações que deveriam ser feitas no referencial indicadas pelos formadores e tutores.

A modificação mais reforçada pelos tutores foi, sem dúvida, a necessidade de atualização do referencial e dos seus conteúdos e do ajustamento à realidade atual das profissões e às necessidades do mercado de trabalho: “Precisa de ser atualizado (...). As matérias não estão atualizadas, os materiais, os equipamentos, já não estão atualizados. Portanto acho que este processo é o futuro, pelo menos a médio prazo. (...) Este tem que estar constantemente...ele tem que ser a coisa mais evoluída do mercado de trabalho” (EI – TC).

Outra modificação sugerida foi a necessidade de o referencial se tornar mais específico. Foi proposto que os referenciais do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências profissional fossem mais específicos e não tão abrangentes e seguissem, por exemplo, a lógica dos cursos EFA, ou seja, que tivessem uma base comum e depois várias especializações mais específicas, permitindo assim aprofundar as competências específicas de cada especialização e seria menos prejudicial para o candidato: “Deveria ter um tronco comum e depois ter vários ramos de especialização, ou seja, que não fosse tão danoso para o candidato” (EI – TT), “Deviam ser mais específicos. Deviam ter 3 grandes

ramos. (...) em vez de haver só técnico de informática, haver a gestão de redes, a programação de sistemas e por aí fora.” (EI – F2).

4.5. Análise da atividade dos tutores na entrevista técnica

Neste ponto será feita uma descrição e análise da atividade dos tutores durante a realização da entrevista técnica com base nos dados recolhidos na observação e na reflexão conduzida por estes durante a sessão coletiva de devolução dos dados (ver Anexo 5).

A entrevista técnica é considerada pelos tutores como a etapa mais “complicada do processo” mas também “a melhor ferramenta” (EI – TC) do processo de RVCC Pro. Segundo eles, é com esta entrevista que se fica a perceber se os candidatos realmente sabem ou não, detêm determinada competência ou não: “(...)no meu ponto de vista é a parte mais forte do processo. É aqui que se vê o que ele sabe e o que não sabe.” (EI – TC).

Da análise feita é evidente que todos os tutores estruturam as entrevistas técnicas de uma forma muito semelhante. Em primeiro lugar fazem um acolhimento do candidato, onde o recebem, o põe à vontade no local e fazem uma breve introdução sobre os propósitos e objetivos da entrevista. Em seguida iniciam a entrevista propriamente dita e aqui, é onde existem várias diferenças. Por fim, fazem uma conclusão, onde dão *feedback* ao candidato sobre a sua prestação e sobre quais as unidades de competência que eventualmente irá validar, ou não.

Os tutores mencionam que, desde que este processo teve início, sempre realizaram a sua atividade da mesma forma e com o mesmo rigor, embora reconheçam que, ao longo do tempo foram evoluindo e que agora, com a experiência que têm, a entrevista é conduzida de uma melhor forma.

4.5.1. Acolhimento do candidato/Introdução

A fase do acolhimento do candidato antes da entrevista é feita por todos os tutores. Explicam o propósito daquele momento, quais os objetivos, como irá decorrer e quais os temas ou situações que serão abordados. É feita também uma síntese sobre o portefólio do candidato onde são referidos quais os pontos a melhorar, situações dúbias que existam ou eventuais erros a corrigir.

É uma fase considerada como um momento de quebra-gelo, que ajuda os candidatos a libertarem a pressão que sentem e a sentirem-se mais relaxados antes da entrevista propriamente dita, visto que este momento é encarado como um momento de avaliação e é vivido por eles com grande tensão: “Há muita tensão nos candidatos.” (SR – TT), “Isto para eles é um exame!” (SR – TC). Neste sentido, segundo os tutores, esta introdução é sempre tida em conta.

4.5.2. Desenvolvimento da entrevista técnica

Esta fase é a mais prolongada de toda a entrevista. É aqui que os tutores tentam esmiuçar as competências detidas pelos candidatos e tentam perceber se estas correspondem às do referencial e se podem ser validadas.

É na fase de desenvolvimento da entrevista técnica que se denotam as principais diferenças entre as atividades dos diferentes tutores. Uma dessas principais diferenças está presente nos documentos utilizados. Como podemos verificar no Quadro 4, os diferentes tutores, durante a entrevista técnica utilizam diferentes instrumentos/documentos.

Quadro 4

Instrumentos/ Documentos utilizados pelos tutores na entrevista técnica

TC	TT	TMO
	Referencial	
	Portefólio do candidato	
Referencial	Guião de entrevista da ANQ	Guião de entrevista da ANQ
“Guião” próprio	Ficha de autoavaliação preenchida pelo candidato	Documentos de apoio
		Grelha de avaliação própria

Existe um ponto em comum pois os tutores têm presente o referencial durante a entrevista e referem que o fazem sempre. O TC para além deste, onde também faz as suas anotações, apenas utiliza um guião próprio, uma folha com os pontos que pretende abordar lá escritos. Segundo este tutor este guião já é uma síntese do guião de entrevista da ANQ. Não o aplica todo, mas sim só o que considera que não ficou bem explícito no portefólio: “(...) eu retirei de lá os pontos que queria abordar. Não o uso na entrevista porque já tive mais trabalho do que vocês...não o aplico todo mas só os pontos que achei que não ficaram bem esclarecidos no portefólio.” (SR – TC). Ao longo da entrevista, vai-se guiando pelos

pontos do seu guião nos assuntos mais gerais, mas também pelo referencial nas tarefas mais específicas dentro de cada assunto.

O TT é o único tutor que, durante a entrevista técnica, utiliza o portefólio do candidato. Este começa por fazer uma análise alargada do portefólio, apontando e questionando o candidato sobre questões que lhe suscitaram dúvidas. No prosseguimento da entrevista, o tutor segue a orientação do guião de entrevista técnica, onde também vai fazendo anotações (sobre a validação, dúvidas ou não validação das unidades de competência/tarefas). Utiliza também os documentos que o candidato colocou no portefólio para lhe propor exercícios de carácter mais prático. Faz ainda uma comparação das respostas do candidato com as informações do portefólio e com as que este que referiu na ficha de autoavaliação para atestar a coerência entre elas: “há situações em que eles dizem que sim mas...ah, mas aqui fez isto e isto...e assim. Nós tentamos sempre confrontá-los, amistosamente, não é? Há algumas situações que eles dizem que não mas depois se utilizarmos os termos que eles conhecem, afinal até fizeram.” (SR – TT).

O TMO, para além do referencial, utiliza também o guião de entrevista técnica da ANQ pois afirma que é uma forma de se guiar e não se esquecer de abordar nenhum ponto, como já foi referido anteriormente. Este tutor prepara e conduz a entrevista em torno de uma série de documentos de apoio que fornece ao candidato e também de exercícios que o candidato executa no seu computador pessoal. Para além disso, utiliza uma grelha própria, onde faz as suas anotações sobre a prestação do candidato durante a entrevista. Esta grelha é uma forma que o tutor encontrou de sintetizar e organizar toda a informação pois são muitas unidades de competência e tarefas que tem de abordar, e esta é uma forma de seguir uma certa ordem.

Relativamente ao tipo de questões colocadas, há uma semelhança muito grande entre todos. Colocam questões abertas, fechadas, sobre situações concretas do trabalho do candidato ou situações hipotéticas. A generalidade das perguntas está relacionada com a execução, com o procedimento, com os materiais e equipamentos utilizados, normas de segurança, de forma a tentar explorar o nível de conhecimento e saber-fazer do candidato em relação a cada tarefa. Algumas questões colocadas eram de resposta dicotómica (sim ou não), mas eram sempre seguidas de outras que pediam explicações, ou exemplos concretos em que o candidato já tivesse executado uma tarefa dessas. O Quadro 5 apresenta alguns exemplos.

Quanto a exercícios de caráter mais prático, o TC opta por não utilizar: “Em termos de prática...normalmente é um bocado...nunca faço!” (SR – TTC). O tutor refere que normalmente só utiliza questões como as apresentadas no Quadro 5 e vai “direto ao assunto” pois os candidatos de canalização, geralmente, têm um nível escolar baixo: “Não vale a pena ir mais longe porque é fácil. Eu utilizo este tipo de técnicas, duas ou três perguntas. (...) Quando utilizo, é meramente um projeto que é para a parte de interpretação e medição ou isso. Mas mesmo assim, muito dificilmente. (...) Para nós, para a área de canalização, todas as instalações técnicas aparecem com um símbolo e tem a legenda. Veem a legenda e é isto, já sabem, não é nenhum...não se faz muito mais do que isso porque está tudo legendado” (SR – TC).

Quadro 5

Exemplos de questões colocadas pelos tutores aos candidatos na entrevista técnica

Tutor	Exemplos de questões
TC	<p>Ensaio às redes, fazia? Como fazia? Que pressão utilizava?</p> <p>Nas instalações de água quente e fria, onde tem que estar o tubo da fria? Porquê?</p> <p>Explique-me exatamente como fazia para fixar, uma sanita suspensa no tijolo. E no pladur?</p> <p>Como é que trabalha com o PPR? Com que máquina? Como fazia? Explique-me tintim por tintim. Como preparava o material?</p> <p>Por exemplo...termo acumuladores...cilindros. Como faz a montagem? Que válvulas utiliza?</p> <p>Porque é que faz assim? Sabe que é obrigatório por lei utilizar as válvulas x?</p>
TT	<p>Como realiza esta tarefa? Que instrumentos utiliza? E como manobra esses instrumentos?</p> <p>Quer determinar o nivelamento deste caminho, como faz? Que elementos introduz no aparelho?</p> <p>GPS, utiliza? Que equipamento? Que versão?</p> <p>E programas informáticos, utiliza? Em que tarefas? O que faz?</p> <p>Como verifica se existem erros? Explique-me como faz a compensação dos ângulos quando há erros sendo que o somatório dos ângulos tem que ser igual a 180°.</p>
TMO	<p>Nesta planta diga-me onde colocaria o estaleiro. Porquê?</p> <p>Pode-me identificar estes documentos? O que representam?</p> <p>Se quiser medir um piso de tijoleira e outro em soalho, tenho que utilizar critérios diferentes?</p> <p>Imagine que temos uma divisão x, como faria a impermeabilização? Que materiais utilizava?</p> <p>Propostas de orçamento...como é que elabora uma proposta? Este documento pode ajudar? O que pode retirar daqui? Como é que chega ao preço de uma obra? E em termos de custos indiretos, como é que eu posso considerá-los no preço de venda da obra? E erros omissões?</p>

O TT, baseia-se nos documentos presentes no portefólio do candidato, ou em seus, caso o candidato não tenha (o que normalmente não acontece) mas refere que utiliza exercícios mais práticos em situações de validação de competências por paralelismo, mas depende do candidato e das competências que ele tenha: “Quando o candidato tem determinadas competências de matemática, geometria, e se quer tentar perceber numa UC que, apesar de o indivíduo não trabalhar nessa área, até que ponto tem capacidades para o fazer fazendo o paralelismo com outras áreas em que trabalha que são semelhantes, aí eu utilizo exercícios práticos com os materiais e instrumentos” (SR – TT).

Quanto ao TMO, como já foi referido, utiliza bastantes documentos de apoio e pede ao candidato que traga o seu computador pessoal para realizar também exercícios em programas informáticos. Este tutor refere que adota sempre este tipo de exercícios na entrevista porque é uma forma de o candidato mostrar realmente se sabe ou não e é mais fiável do que perguntar só se sabe ou não fazer, e também para os deixar mais à vontade pois ficam num ambiente um pouco mais semelhante ao seu local de trabalho: “(...) eu utilizo uma série de documentos de apoio, até porque ao ver esses documentos de apoio o candidato já se sente um bocadinho mais à vontade. Já mexe naquilo, faz contas, mede...” (SR – TMO). Além disso, também refere que por vezes, esta estratégia permite ver se o candidato tem algumas competências “escondidas”, ou seja, permite ao candidato uma tomada de consciência das suas competências. O facto de pedir ao candidato para trazer o seu computador e não usar um do centro, deve-se ao facto de assim o candidato já estar habituado ao computador e à versão do programa que utiliza no seu emprego.

Em relação à abordagem ou não, das unidades de competência em que os candidatos têm formação certificada, apenas um tutor afirmou que aborda essas temáticas na mesma, mas de uma forma superficial. Refere que coloca uma ou outra questão para comprovar mesmo que o candidato sabe, mas que não aprofunda pois não quer pôr em causa essa mesma formação: “Quanto mais não seja...um bocadinho, para ver se bate certo. (...) Mas para não parecer que estou a questioná-lo.” (SR – TMO). Os outros dois tutores referem que normalmente não colocam qualquer questão nesse tipo de situação embora um deles afirme que depende da unidade de competência ou da temática da formação em questão pois existem determinadas formações que ao fim de um certo prazo, expiram: “(...) depende da área... na área de gás, eu tomava a iniciativa em abordar. Porque na área de gás passa-se um certificado e esse certificado tem uma validade só de 5 anos” (SR – TC).

4.5.3. Conclusão da entrevista técnica

A conclusão, tal como a designação indica, é a última etapa da entrevista técnica. De uma forma geral, é feita de forma muito semelhante pelos três tutores. Transmitem ao candidato o *feedback* sobre a sua prestação na entrevista, quais as competências que irá validar e quais as que terá que fazer formação, isto porque consideram que isso é importante para o candidato. É importante chegarem ao fim desta etapa e saberem qual é a sua situação: “Chegar aqui e não haver isto, eles também eram capaz de se sentirem um bocadinho defraudados talvez, não é?” (SR – TMO).

Respondem também a eventuais dúvidas dos candidatos sobre a sessão de júri, que assuntos abordar, o que devem focar mais ou menos ou outros assuntos.

4.5.4. A preparação da entrevista técnica

Apesar de, as quatro entrevistas técnicas observadas terem durado, em média uma hora e 16 minutos, o trabalho real, isto é, o conjunto de comportamentos que o trabalhador realiza face à situação concreta de trabalho e seus respetivos constrangimentos (Lacomblez, Santos & Vasconcelos, 1999), o que os trabalhadores fazem realmente, não é apenas o realizado durante esse tempo.

Antes de levarem a cabo a entrevista técnica, há todo um trabalho de preparação que tem que ser feito antes, que começa com a leitura e análise do portefólio. A partir daqui os tutores têm que tentar perceber quais as competências que podem ficar validadas com este elemento e quais as que terão de ser exploradas em sede de entrevista, ou se, por opção, aplicam não uma parte, mas todo o guião de entrevista técnica: “São 1,5h, 2h a preparar uma entrevista técnica.” (EI – TC). Têm então que pensar e/ou elaborar as questões que querem colocar ao candidato e, eventualmente, preparar os exercícios. No caso do TMO, que desenvolve a entrevista em torno de vários documentos, tem que despende tempo na sua preparação e também na preparação da sala antes da entrevista (na entrevista observada este tutor chegou 30 minutos antes da hora para preparar e dispor todos os documentos na sala): “Porque através do portefólio e através destas sessões preliminares eu tento começar a traçar o perfil ao candidato (...), ainda assim é um esquematizar que me ocupa algum tempo. Depois em termos de entrevista técnica, a documentação toda que eu tenho que pôr à disposição, etc., etc. ... Digamos que ainda tenho...em relação aos timings processo fico um bocadinho apertada” (EI – TMO).

Capítulo V

Discussão dos resultados

V. Discussão dos resultados

5.1. Utilização dos referenciais

A operacionalização dos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências profissional, prevê que exista capacidade técnica adequada nas equipas dos CNO mas também, instrumentos de avaliação específicos (Simões & Silva, 2008). Os referenciais de competências profissionais são um destes instrumentos.

Para responder ao primeiro objetivo proposto (conhecer a forma como são utilizados os referenciais no processo de RVCC profissional) explorei de forma mais aprofundada as categorias *definição de referencial* e *utilização do referencial*.

O referencial parece ser um instrumento-chave em todo o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências profissional. É utilizado pelos tutores em várias etapas do processo, com múltiplos fins e serve de pedra basilar à construção de outros instrumentos utilizados ao longo do processo. Quanto aos formadores, não foi mencionada qualquer utilização pelos motivos já referidos.

A utilização do referencial pelos tutores, de forma geral, é semelhante. É usado em todas as fases do processo em que os tutores participam, sendo considerado como uma base fundamental da sua atividade por dois dos tutores e, por outro como uma apoio básico que posteriormente é aprofundado. É também utilizado, por todos os tutores, no auxílio à preparação de várias tarefas, sobretudo a análise do portefólio e a preparação da entrevista técnica. Um dos tutores (da área de canalização) apoia-se mais no referencial na condução da entrevista enquanto os outros dois se apoiam mais no guião de entrevista técnica. Esta diferença pode estar relacionada com o grau de exigência do referencial pois, tal como o tutor de canalização refere “o grosso do referencial é muito fácil.” (SR – TT). Este referencial é de nível 2, sendo que os de topografia e medições e orçamentos são de nível 4, ou seja, são mais exigentes, o que pode influenciar a prática dos tutores.

É assumido como uma ferramenta que os ajuda, lhes fornece uma orientação e lhes facilita o seu trabalho: “Se eu não tivesse nenhum ponto de referência, posso dizer que seria mais complicado orientar fosse o que fosse.” (EI – TMO).

5.2. Dificuldades na utilização dos referenciais

De forma a responder ao segundo objetivo proposto (explorar as dificuldades encontradas na utilização do referencial), as categorias *caraterísticas do referencial de RVCC profissional e dificuldades na sua utilização e modificações necessárias no referencial* foram analisadas de forma mais intensiva.

A certificação de competências profissionais baseia-se necessariamente na existência de referenciais de qualidade e na sua aplicação de acordo com os padrões de exigência estabelecidos (Simões & Silva, 2008).

No entanto, esta não parece ser a realidade, tendo em conta os dados recolhidos. A maioria das dificuldades identificadas por formadores e tutores estão associadas às caraterísticas do referencial. A desatualização, antiguidade ou repetição apontadas não coadunam com a assumpção de que o CNQ (onde estão integrados os referenciais) é “um instrumento aberto, em permanente atualização” (Decreto-lei n.º 396/2007 de 31 de dezembro, p.9166) nem com o facto de que os referenciais “estão sob a responsabilidade de atualização da Agência Nacional para a Qualificação” (Simões & Silva, 2008, p.83).

Mas, de facto, segundo Prot (2007), a relação entre os conhecimentos e competências adquiridas ao longo da experiência e as competências que constam nos referenciais é um problema clássico da validação de competências adquiridas. Assim sendo, seria de esperar que surgissem, efetivamente, dificuldades na sua aplicação.

É de salientar também que, nestas dificuldades exprimidas, nota-se uma diferença no discurso dos vários atores. Enquanto os formadores salientam mais a abrangência do referencial, os tutores acentuam a sua desatualização e desajuste face à realidade e evolução da profissão. Esta diferença pode, eventualmente, estar relacionada com a experiência detida pelos segundos pois as dificuldades expressadas por formadores estão, de certo modo, também ligadas ao facto de ainda não terem conseguido certificar nenhum adulto através deste processo. Entre tutores, também se nota uma pequena diferença, sendo que, o tutor da área de canalização, foca mais vezes do que os outros a desatualização e desadequação do referencial face à atualidade.

O conteúdo dos referenciais é fundamental pois os elementos lá contidos têm consequências na prática de quem os utiliza. É fundamental que estejam de acordo com a

profissão, com as práticas desta, com os instrumentos e materiais utilizados, e que, sobretudo, acompanhem a evolução e não fiquem estagnados no tempo.

5.3. Diferenças na atividade dos tutores na entrevista técnica

Com a pretensão de responder ao terceiro, e último, objetivo proposto (explorar a atividade dos tutores durante a entrevista técnica de modo a perceber o seu papel em concreto, como se enquadram e o que permitem no âmbito do processo de RVCC Pro), foi analisada, explorada e aprofundada a atividade dos tutores na entrevista técnica.

Segundo Simões e Silva (2008, p.43), “a realização da entrevista técnica ao candidato constitui o passo mais importante e complexo dos processos de RVCC profissional e é feita com base na aplicação de um guião”. Esta é conduzida pelo tutor e/ou pelo avaliador de RVCC que são peritos da respetiva área. De facto, todos os tutores que participaram neste estudo são especialistas na área em que fazem tutoria, tendo também uma vasta experiência em leccionar formação. Para os autores referidos, a entrevista deve ser conduzida de forma hábil, flexível, tentando inferir o domínio que o candidato tem sobre determinados conhecimentos e saberes associados a uma tarefa. As questões colocadas pelos tutores devem ser feitas de modo a questionar o candidato sobre o modo como realiza a tarefa, ou como executaria em função da alteração de diversas variáveis, sendo que a aplicação do guião é obrigatória, mas este pode ser aplicado parcialmente ou na totalidade. Embora se designe entrevista técnica, este momento não deve ser conduzido em modo pergunta-resposta, mas sim através de um diálogo entre tutor e candidato (Simões & Silva, 2008).

De facto, a forma de condução da entrevista por parte dos tutores observados enquadra-se neste último pressuposto. A entrevista é conduzida de uma forma bidirecional e interativa em que os candidatos respondem a questões, mas também as fazem, levantam dúvidas, pedem sugestões e levam conselhos para melhorar a sua atividade: “conforme o desenrolar da entrevista técnica, conforme o perfil do próprio candidato, vou dando umas voltas.” (EI – TMO). Este facto é comum a todos os tutores, e em todas as entrevistas observadas.

As questões-tipo utilizadas pelos tutores na entrevista técnica também se enquadram nas instruções dadas pela entidade responsável e permitem-lhes obter as informações necessárias à validação, ou não dos candidatos. As questões colocadas abordam sempre a execução da tarefa, os materiais utilizados e porquê, os instrumentos utilizados e respetivo

manuseamento, regras de segurança e outros pontos relevantes. Com os dados recolhidos, e como já foi mostrado no Quadro 5, pode-se perceber que todos os tutores utilizam o mesmo género de questões.

Na aplicação do guião, observam-se diferenças: dois dos tutores aplicam o guião na totalidade e um aplica apenas partes, de acordo com as competências demonstradas no portefólio o que pode ser mais uma vez visto aos olhos do grau de exigência do referencial.

Também no tipo de exercícios propostos se verificam diferenças: um dos tutores (TMO) opta por conduzir toda a entrevista à volta de exercícios baseados em documentos específicos da área, que fornece, colocando também questões hipotéticas. Outro tutor (TT) opta por utilizar os documentos que o candidato colocou no seu portefólio para “inventar” exercícios, colocar questões hipotéticas e sobre situações reais e terceiro tutor (TC) opta apenas por colocar apenas questões, umas sobre situações reais e outras hipotéticas. Estas diferenças podem estar relacionadas com a área de certificação visto que, o tutor que não utiliza exercícios mais práticos, é o tutor de canalização e, eventualmente, poderá não ser prático levar material de canalização para a entrevista. Outro aspeto, prende-se com os eventuais documentos que poderiam ser utilizados, como por exemplo, projetos. Porém, estes são referidos pelo tutor como fáceis pois estão todos legendados e a suposta interpretação do documento seria apenas lê-las, o que não demonstra nenhuma competência para além da leitura. Já nas outras áreas, é exigido pelo referencial que o candidato tenha diversas competências ao nível da interpretação de vários projetos, sendo que os tutores têm que as abordar na entrevista. Como refere um tutor, optar por instrumentos/documentos físicos, é uma garantia de que o candidato sabe mesmo, ou não fazer, enquanto que, só colocando questões, isso pode não ser tão evidente.

Outra das diferenças encontradas na condução da entrevista técnica está relacionada com os instrumentos utilizados. Todos os tutores utilizam o referencial durante a entrevista, nomeadamente como orientação, assim como o guião de entrevista da ANQ embora um dos tutores (TC) utilize apenas na preparação. Ao que foi apurado isto acontece pois o tutor faz previamente um resumo das unidades de competência que quer abordar de acordo com a avaliação do portefólio. Relativamente à grelha de autoavaliação, apenas um tutor a utiliza durante a entrevista para fazer a triangulação entre as respostas aí contidas, as que o candidato dá às questões colocadas e as informações do portefólio. Esta prática está de acordo com o indicado por Simões e Silva (2008), permite avaliar a coerência das

respostas e permite fazer o controlo das precedências. Quanto aos outros dois tutores, não mencionaram nenhuma razão para não a utilizarem.

Sendo que dois tutores aplicam o guião de entrevista técnica na totalidade, as entrevistas conduzidas por estes tutores são, naturalmente, de duração maior. As entrevistas do outro tutor (TC) são de duração mais curta, mas as duas observadas também variam entre si. Esta situação deve-se ao facto de um dos candidatos ter algumas unidades de competências impossíveis de validar o que encurtou o tempo total da entrevista, como pode ser visto no Quadro 1, uma entrevista durou 55 minutos enquanto a outra durou apenas 27 minutos. Ou seja, a entrevista técnica, assim como todo o processo de RVCC Pro, tanto pode ser ágil porque o candidato consegue demonstrar, em pouco tempo, que executa as tarefas e detém determinadas competências, como porque, a equipa, conclui que ele não consegue validar determinadas tarefas/unidades de competência (Simões & Silva, 2008).

É importante mais uma vez salientar que estas diferenças existentes na atividade dos diferentes tutores podem estar relacionadas com a área de certificação e também com o grau de exigência do referencial visto que os tutores que participaram neste estudo são de três diferentes profissões: canalização, topografia e medições e orçamentos, sendo que o primeiro é de nível 2 e exige o 9º ano de escolaridade e os outros dois são de nível 4 pois exigem o 12º anos de escolaridade.

Capítulo VI

Reflexões finais

VI. Reflexões finais

Como forma de reflexão, é importante fazer uma retrospectiva e lembrar os objetivos inicialmente propostos. Dos três mencionados, todos eles foram explorados nas entrevistas e nas observações realizadas. A grande contribuição deste estudo é a exploração da utilização dos referenciais e da atividade dos tutores, apesar de ser notória a grande necessidade de investigações futuras.

Como primeira conclusão destaca-se a diversidade de utilizações dadas ao referencial de RVCC profissional quer no seu uso, quer nas tarefas onde é utilizado. O referencial é utilizado pelos tutores, para se basearem, e para orientarem a sua prática visto que, todo o processo, unidades de competências a validar e instrumentos utilizados têm a sua génese neste. Pode-se dizer então que, o referencial usufrui de uma posição central na atividade dos tutores.

Uma outra conclusão relaciona-se com as dificuldades que emergem desta utilização que têm impacto tanto na atividade dos formadores, como dos tutores, como no desempenho dos candidatos. Sendo que se denota uma diferença de discursos entre formadores (que focam a sua abrangência) e tutores (que focam a desatualização e desencontro com a realidade atual da profissão). Além disso, estas contribuíram também para que, segundo os formadores, o Centro A ainda não tivesse conseguido concluir nenhuma certificação. É de salientar que, para este grupo de tutores, estas dificuldades são mais salientes aquando a preparação e condução da entrevista técnica. Estas dificuldades são também bastantes evidentes quando o referencial utilizado é o da área de canalização. O discurso destes demonstra a consciência destas dificuldades e também a impossibilidade de as eliminar pois não têm o poder de alterar o referencial, embora transmitam algumas possíveis modificações a fazer. Fica bastante patente a ideia de que é necessário atualizar e adaptar os referenciais à atualidade pois só assim se consegue um reconhecimento de saberes válido e uma maior motivação por parte dos candidatos.

Como terceira conclusão é de salientar a diversidade de práticas na condução da entrevista técnica. Em termos de organização, nota-se uma semelhança na opção a estruturar em três momentos: em primeiro lugar começam por uma pequena introdução, seguida pelo

desenvolvimento da entrevista propriamente dita, que ocupa a maior parte do tempo, e terminando com uma pequena conclusão.

A variedade de práticas destaca-se principalmente na fase de desenvolvimento da entrevista onde, na aplicação do guião de entrevista técnica, ora é aplicado na totalidade, ora apenas em parte, consoante o tutor. Também nos instrumentos utilizados se diferenciam conforme o tutor, assim como o tipo de exercícios propostos.

É de salientar também que se denota uma semelhança ao nível do tipo de questões colocadas aos candidatos. O candidato é questionado sobre as razões pelas quais faz a tarefa de uma certa forma e não de outra, ou sobre o modo como, em determinados contextos, ou em função de outras variáveis, efetuará uma dada tarefa (Simões & Silva, 2008). Além disso, cada tutor também adapta a entrevista ao candidato e aos seus conhecimentos. A entrevista é assim desenvolvida de forma maleável, explorada e aprofundada de forma diferente, consoante o candidato, o seu perfil e a profissão em questão (Simões & Silva, 2008).

A análise dos dados recolhidos evidencia a necessidade de aprofundar esta temática em estudos futuros. O conhecimento científico sobre o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências profissional, a utilização dos referenciais neste processo e a atividade dos tutores, é ainda escasso no nosso país. É necessário que hajam mais contributos para que as dificuldades destes profissionais sejam tidas em conta pelas entidades responsáveis. Além de que, ao melhorar a atividade dos tutores, o desempenho dos candidatos também poderá melhorar, contribuindo para uma melhor eficácia dos destes.

É importante mencionar que esta investigação apresenta limitações que devem ser tidas em conta aquando a leitura dos dados recolhidos. Uma dessas limitações prende-se com a amostra reduzida e não representativa, pelo que, os resultados não podem ser generalizados à restante população. Embora os participantes sejam de dois centros diferentes, aqueles cuja atividade foi observada e analisada, pertencem todos eles ao mesmo centro de formação, mas de áreas profissionais diferentes.

Além da contribuição que este estudo pode desempenhar na evolução do conhecimento científico acerca deste tema, contribuiu também para o aprofundamento do meu conhecimento sobre todo o processo de RVCC profissional. Além disso, contribuiu também para os participantes pois tinham demonstrado a necessidade de saber mais e de

partilhar experiências para se encontrarem novas formas de ultrapassar as dificuldades “as dificuldades de uns podem ser as dificuldades de outros. E de certa forma, a maneira como se ultrapassaram essas dificuldades podem resultar em boas práticas para outros profissionais” (EI – TT).

Referências bibliográficas

Referências bibliográficas

Aníbal, A., Touças, H., Dornellas, L., Morgadinho, P., Seoane, M., & Veríssimo, V. (2008). Vidas Reconhecidas: O Projecto de Educação e Formação de Adultos na Câmara Municipal de Lisboa. *Revista Lusófona de Educação*, 11, 149-149.

ANQ (2009a). *Briefing Iniciativa Novas Oportunidades – Eixo Adultos*. Retirada em agosto, 26, 2011 de [http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=39&fileName=Balanco_INO_Adultos_Julho_2009.pdf](http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=39&fileName=Balanco_INO_Adultos_Julho_2009.pdf)

ANQ (2009b). *Concepção de instrumentos de reconhecimento de competências profissionais*. Retirada em setembro, 27, 2011 de <http://www.catalogo.anq.gov.pt/boDocumentos/getDocumentos/150>

ANQ (2011). *Informação Estatística*. Retirada em setembro, 27, 2011 de <http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/estatistica>

Cavaco, C. (2009). *Adultos pouco escolarizados: políticas e práticas de formação*. Lisboa: Educa.

Combes, M.-C. (2005). Identifier la dimension collective des compétences pour gérer le travail. In C. Jouvenot, & M. Parlier (Dirs.), *Elaborer des référentiels de competences: principes et methods* (pp. 94-118). Lyon: Editions du réseau Anact.

Cros, F., & Raisky, C. (2010). Référentiel. *Recherche & Formation*, 64, 105-116. <http://www.inrp.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR064-8.pdf>

Figari, G. (1996). *Avaliar: que referencial?*. Porto: Porto Editora.

- Finger, M. (2005). A educação de adultos e o futuro da sociedade. In R. Canário & B. Cabrito (Orgs.), *Educação e formação de adultos: mutações e convergências* (pp. 15-30). Lisboa: Educa.
- Fonseca, A. M. (1998). *Reconhecimento e validação de competências adquiridas*. Porto: Associação Industrial Portuguesa.
- Gomes, I. (2011). *Experiências de educação-formação e empoderamento: um estudo longitudinal das mudanças no empoderamento psicológico de adultos pouco escolarizados*. Tese de doutoramento em Psicologia. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.
- Gomes, M. C. (2010). *Reconhecer, validar e certificar competências escolares: uma abordagem aos processos de ensino-aprendizagem de adultos em Portugal*. Conferência Internacional sobre Aprendizagem ao Longo da Vida (1-12). Lisboa: Universidade Aberta.
- Gomes, M. C., & Simões, F. (2007). *Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades*. Retirado em julho, 5, 2011 de <http://www.ihep.org/assets/files/gcfpfiles/RVCC3.pdf>
- Gomes, M. C., Umbelino, A., Martins, I. F., Oliveira, J. B., Bentes, J., & Abrantes, P. (2006). *Referencial de competências-chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário: guia de operacionalização*. Lisboa: DGFV.
- IEFP (2011a). *RVCC Escolar*. Retirado em junho, 30, 2011 de <http://www.iefp.pt/formacao/RVCC/Paginas/RVCCEscolar.aspx>
- IEFP (2011b). *RVCC Profissional*. Retirado em julho, 3, 2011 de <http://www.iefp.pt/formacao/RVCC/Paginas/RVCCProfissional.aspx>
- IGFSE (2011). *Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de competências – Portugal classificado na mais elevada posição pela Comissão Europeia em matéria de validação de aprendizagens informais e não formais*.

Retirado em julho, 26, 2011 de <http://www.igfse.pt/news.asp?startAt=1&categoryID=281&newsID=2403>

- Lacomblez, M., Santos, M. & Vasconcelos, R. (1999). A contribuição da psicologia do trabalho num projecto de melhoria das condições de desempenho da actividade profissional. *IV Simpósio sobre comportamento organizacional da Associação Portuguesa de Psicologia*: Coimbra, 21-23 de Outubro.
- Lima, L. (2005). A educação de adultos em Portugal (1974-2004). In R. Canário, & B. Cabrito (Orgs.), *Educação e formação de adultos: mutações e convergências* (pp. 31-58). Lisboa: Educa.
- Marques, B. M. (2007). *Centros de RVCC um Caminho, um Percurso ou uma Saída? Um estudo biográfico sobre os percursos dos adultos certificados pelos centros de RVCC*. Tese de mestrado em Ciências da Educação. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.
- Pires, A. L. (2005). *Educação e formação ao longo da vida: análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pires, A. L. (2007). Reconhecimento e Validação das Aprendizagens Experienciais. Uma problemática educativa. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 2, 5-20.
- Portaria nº 211/2011 de 26 de Maio. *Diário da República nº 102/11 - I Série*. Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social. Lisboa.
- Pouget, M, & Osborne, M. (2004). Accreditation or validation of prior experiential learning: knowledge and savors in France – a different perspective?. *Studies en Continuing Education*, 26 (1), 45-65.
- Prot, B. (2007). Expérience et référentiel: le problème de Galilée. In: F. Neyrat (Dir.), *La validation des acquis de l'expérience, la reconnaissance d'un nouveau droit* (pp. 199-218). Broissieux: Éditions du Croquant.

Rey, B. (2010). Entretien: Les référentiels. *Recherche & Formation*, 64, 1-12.

Simões, M. F., & Silva, M. P. (2008). *A operacionalização de processos de reconhecimento, validação e certificação de competências profissionais – guia de apoio*. Lisboa: ANQ.


http://www.avaliadores.anq.gov.pt/np4/?newsId=10&fileName=op_processos_rvcc.pdf

Vieira, S. (2010). *O impacto do processo de RVCC de Nível Básico na auto-estima e na auto-aprendizagem. Um estudo quasi-experimental*. Tese de mestrado Psicologia. Universidade Fernando Pessoa, Porto.

Anexo 1

Grelha de autoavaliação (ANQ)

Anexo 1 – Grelha de autoavaliação (ANQ)



Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências Profissionais

GRELHA DE AUTO-AVALIAÇÃO

Designação do Centro: CICCOPN - Centro de Formação Profissional para a Indústria de Construção Civil e Obras Públicas do Norte

Área de educação e formação: Construção Civil e Engenharia Civil

Saída Profissional: Técnico/a de Medições e Orçamentos

Nível de Qualificação: 3

N.º	Tarefas	Sim	Não
UC1 - Desenhar com recurso a CAD			
UFCD (CNQ:2801) - CAD - projecto de construção civil			
1.1	Descreve o equipamento mínimo (hardware e software) necessário para trabalhar com o AutoCad.		
1.2	Executa os comandos que permitem entrar, gravar e sair do AutoCad.		
1.3	Prepara o ambiente e ficheiro de trabalho em AutoCad.		
1.4	Consulta desenhos em AutoCad com auxílio dos comandos de visualização.		
1.5	Executa desenhos/projectos de construção civil com recurso ao AutoCad.		
1.6	Cria um estilo de cotagem em AutoCad.		
1.7	Procede à cotagem de desenhos em AutoCad.		
1.8	Preenche áreas com padrões/tramas regulares em AutoCad.		
1.9	Prepara e edita desenhos em AutoCad.		
UC2 - Executar medições de estaleiro e trabalhos preparatórios			
UFCD (CNQ:2779) - Medições - estaleiros e trabalhos preparatórios			
2.1	Interpreta projectos de arquitectura e planos de estaleiro		
2.2	Efectua a descrição das actividades a executar		
2.3	Quantifica as partes integrantes do estaleiro		
2.4	Quantifica os trabalhos preparatórios e demolições		
2.5	Regista detalhadamente actividades e quantidades em folhas de medição		
UC3 - Executar medições de movimentação de terras e fundações			
UFCD (CNQ:2780) - Medições - movimentação de terras e fundações			
3.1	Interpreta projectos de arquitectura, levantamentos topográficos e cortes geológicos.		
3.2	Interpreta projectos de arquitectura, estabilidade e desenhos de pormenores de betão armado.		
3.3	Efectua a descrição das actividades a executar		
3.4	Mede volumes de solos/terras		
3.5	Mede volumes de betão e superfícies de cofragens em fundações		
3.6	Regista detalhadamente actividades e quantidades em folhas de medição		
UC4 - Executar medições de betão e cofragens em elementos de estrutura			
UFCD (CNQ:2781) - Medições - betão e cofragens em elementos de estrutura			
4.1	Interpreta projectos de arquitectura, estabilidade e desenhos de pormenor		
4.2	Efectua a descrição das actividades a executar		
4.3	Mede volumes de betão		
4.4	Mede superfícies de cofragens		
4.5	Regista detalhadamente actividades e quantidades em folhas de medição		
UC5 - Executar medições de armaduras em elementos de estrutura			
UFCD (CNQ:2782) - Medições - armaduras em elementos de estrutura			
5.1	Interpreta projectos de estabilidade e desenhos de pormenor de betão armado.		

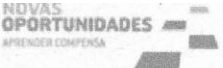
5.2	Efectua a descrição das actividades a executar		
5.3	Mede desenvolvimentos lineares e determina pesos de armaduras		
5.4	Regista detalhadamente actividades e quantidades em folhas de medição		
UC6 - Executar medições de pré-fabricados e estruturas metálicas			
UFCD (CNQ:2783) - Medições - pré-fabricados e estruturas metálicas			
6.1	Interpreta projectos de arquitectura, estabilidade e desenhos de pormenor		
6.2	Interpreta projectos de arquitectura, projectos de estrutura metálica e desenhos de pormenor		
6.3	Efectua a descrição das actividades a executar		
6.4	Efectua a descrição das actividades a executar		
6.5	Mede desenvolvimentos lineares, superfícies e volumes de elementos pré-fabricados		
6.6	Mede desenvolvimentos lineares e determina pesos de perfis		
6.7	Regista detalhadamente actividades e quantidades em folhas de medição		
UC7 - Executar medições de alvenaria e elementos de construção			
UFCD (CNQ:2784) - Medições - alvenarias e elementos de construção			
7.1	Interpreta projectos de estabilidade, arquitectura e pormenores de construção civil		
7.2	Efectua a descrição das actividades a executar		
7.3	Mede desenvolvimentos lineares, superfícies e volumes de alvenarias.		
7.4	Mede desenvolvimentos lineares, superfícies e volumes de Cantarias, Carpintarias, Serralharias, Portas e janelas de plástico		
7.5	Regista actividades e quantidades em folhas de medição detalhadas		
UC8 - Executar medições de isolamentos, revestimentos e acabamentos			
UFCD (CNQ:2785) - Medições - isolamentos, revestimentos e acabamentos			
8.1	Interpreta projectos de estabilidade, arquitectura e pormenores de construção civil		
8.2	Efectua a descrição das actividades a executar, no âmbito da medição dos trabalhos de infra-estruturas e super-estrutura.		
8.3	Efectua a descrição das actividades a executar, no âmbito da medição dos trabalhos de acabamentos e revestimentos.		
8.4	Mede desenvolvimentos lineares, superfícies e volumes de isolamentos e impermeabilizações, revestimentos e acabamentos		
8.5	Regista detalhadamente actividades e quantidades em folhas de medição		
UC9 - Executar medições de infraestruturas técnicas			
UFCD (CNQ:2786) - Medições - infra-estruturas técnicas			
9.1	Interpreta projectos de electricidade, telecomunicações, sistemas de detecção e controle		
9.2	Interpreta projectos de redes de águas e esgotos		
9.3	Interpreta projectos de ar condicionado, aquecimento e ventilação		
9.4	Interpreta projectos de equipamentos fixos e móveis		
9.5	Efectua a descrição das actividades a executar		
9.6	Mede e quantifica actividades (elementos, materiais e equipamentos)		
9.7	Regista detalhadamente actividades e quantidades em folhas de medição		
UC10 - Executar Medições de infra-estruturas rodoviárias e paisagísticas			
UFCD (CNQ:2787) - Medições - infra-estruturas rodoviárias e paisagistas			
10.1	Interpreta projectos de infra-estruturas rodoviárias, levantamentos topográficos, cortes geológicos e desenhos de pormenor		
10.2	Interpreta projectos de arquitectura paisagista, levantamentos topográficos, cortes geológicos e desenhos de pormenor		
10.3	Efectua a descrição das actividades a executar		
10.4	Efectua a descrição das actividades a executar		
10.5	Mede desenvolvimentos lineares, superfícies e volumes e quantifica actividades (elementos e materiais)		
10.6	Mede e quantifica actividades e elementos (elementos, materiais e equipamentos)		
10.7	Regista actividades e quantidades em folhas de medição detalhadas		

UC11 - Efectuar a preparação de propostas e a revisão de preços UFCD (CNQ:2788) - Legislação, preparação de propostas e revisão de preços			
11.1	Interpreta legislação específica e técnica aplicável		
11.2	Interpreta e coordena projectos de arquitectura, estabilidade e restantes especialidades aplicáveis		
11.3	Prepara processos de concursos		
11.4	Prepara processos de erros e omissões		
11.5	Efectua a descrição das actividades a executar		
11.6	Mede e quantifica actividades dos erros e omissões		
11.7	Calcula coeficientes de revisão de preços		
UC12 - Elaborar Orçamentos UFCD (CNQ:2790) - Elaboração de orçamentos			
12.1	Interpreta projectos de estabilidade, arquitectura, especialidades técnicas e desenhos de pormenor.		
12.2	Analisa e interpreta mapas resumo de quantidades de trabalho e mapas de medições detalhadas.		
12.3	Prepara processos de consulta ao mercado		
12.4	Calcula e quantifica custos de produção das actividades.		
12.5	Calcula e quantifica custos de estaleiro		
12.6	Calcula preços de venda		
12.7	Elabora mapas comparativos de propostas e orçamentos		
12.8	Elabora mapas de fecho de orçamento		
UC13 - Elaborar Processo de erros e omissões e autos de medição UFCD (CNQ:2792) - Análise de erros e omissões e autos de medição			
13.1	Interpreta projectos de estabilidade, arquitectura, projectos de especialidade, desenhos de pormenor e projectos de coordenação		
13.2	Elabora processos de erros e omissões		
13.3	Elabora mapas de autos de medição e mapas resumo		
13.4	Efectua a descrição das actividades a executar nos erros e omissões.		
13.5	Efectua a descrição de actividades executadas nos mapas dos autos de medição e respectivos mapas.		
13.6	Mede e quantifica actividades dos erros e omissões		
UC14 - Acompanhar Planeamento e controlo de obra UFCD (CNQ:2793) - Planeamento e controlo de obra			
14.1	Interpreta e analisa mapas resumo de quantidades de trabalho		
14.2	Aplica critérios de planeamento de trabalhos e de obras		
14.3	Descreve e calcula duração de actividades e subactividades		
14.4	Executa mapas e gráficos de planeamento de trabalho		

Anexo 2

Excerto de um guião de entrevista técnica

Anexo 2 – Excerto de um guião de entrevista técnica (ANQ)



Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências Profissionais

GUIÃO DE ENTREVISTA

Designação do Centro: CICCOPN - Centro de Formação Profissional para a Indústria de Construção Civil e Obras Públicas do Norte

Área de educação e formação: Construção Civil e Engenharia Civil

Saída Profissional: Técnico/a de Medições e Orçamentos

Nível de qualificação: 3

N.º	Questões	Conhecimentos e saberes sociais e relacionais	Notas do Tutor	Ponderação [1 a 5]	Pontuação atribuída [1 a 5]
UC1 - Desenhar com recurso a CAD					
UFCD (CNQ:2801) - CAD - projecto de construção civil					
1.1	Identifica o equipamento mínimo (hardware e software) necessário para trabalhar com o AutoCad? Explane.	Conhecimentos de hardware. O PC e seus periféricos: monitor, teclado, rato, plotter/impressora. Conhecimentos de software: o sistema operativo, o processador, a memória do disco rígido, a memória RAM. Classificação dos principais elementos de entrada e saída de dados (INPUT e OUTPUT).		2	
1.2	Executa os comandos que permitem entrar, gravar e sair do AutoCad? Demonstre.	Abertura do AutoCad. Abertura de um desenho/ficheiro no AutoCad. Manipulação do comando OPEN (UFCD 4); Gravação de alterações num desenho em Autocad. Manipulação dos comandos SAVE e SAVE AS. Saída do Autocad com e sem o desenho gravado/alterado. Manipulação dos comandos CLOSE e EXIT.		4	
		Definição das fronteiras do desenho. Manipulação do comando LIMITS. Definição do sistema e tipo de unidades. Manipulação dos			

1.3	Prepara o ambiente e ficheiro de trabalho em AutoCad? Demonstre e explique.	comandos DDUNITS e UNITS. Activação do modo de selecção de pontos críticos de entidades "Object-snap". Manipulação do comando OSNAP. Definição da cor de fundo do ambiente de trabalho. Manipulação do comando OPTIONS na opção "Display". Definição do tempo para o ficheiro automático de segurança. Manipulação do comando OPTIONS na opção "Open and Save". Definição da localização para o ficheiro automático de segurança. Manipulação do comando OPTIONS na opção "Files". Definição da dimensão dos pontos críticos (osnap) e da mira do cursor. Manipulação do comando OPTIONS na opção "Drafting". Definição da dimensão e cor dos grips de selecção de entidades. Manipulação do comando OPTIONS na opção "Selection".	3
1.4	Consulta desenhos em AutoCad com auxílio dos comandos de visualização? Demonstre.	Aproximação e afastamento do desenho. Manipulação das opções do comando ZOOM: window, dynamic, scale, center, object, in, out, all, extents. Aproximação e afastamento o desenho em tempo real, utilizando o rato. Manipulação do comando ZOOM REALTIME. Retrocesso aos zooms efectuados anteriormente. Manipulação do comando ZOOM PREVIOUS. Deslocação da área de visualização em tempo real, utilizando o rato. Manipulação do comando PAN REAL TIME. Limpeza	4

		de ruídos ou marcas temporárias na parte visível ou em todo o desenho. Manipulação dos comandos REDRAW e REGEN.			
1.5	Executa desenhos/projectos de construção civil com recurso ao AutoCad? Explane e demonstre.	Manipulação dos comandos de desenho: LINE, ERASE, OFFSET, CIRCLE, ARC, SPLINE, POLYLINE. Manipulação dos comandos de trabalhar com as entidades de desenho: COPY, MOVE, ROTATE, SCALE, MIRROR, ARRAY. Manipulação dos comandos de modificação de entidades de desenho: EXPLODE, FILLET, EXTEND, TRIM, STRETCH, BREAK. Criação e utilização de níveis de trabalho. Manipulação do comando LAYER. Verificação de propriedades de entidades de desenho. Manipulação dos C132: LIST, DIST, ÁREA, PROPERTIES.		3	
1.6	Cria um estilo de cotação em AutoCad? Exemplifique.	Manipulação do comando DDIM. Escolha das unidades principais. Manipulação do comando DDIM na opção "Primary Units". Definição da localização, tipo e dimensão do texto e cotas. Manipulação do comando DDIM nas opções "Text", "FIT" e "Lines". Definição do estilo de seta e ajustar a escala de dimensionamento. Manipulação do comando DDIM na opção "Symbol and Arrows".		3	
1.7	Procede à cotação de desenhos	Desenho de cotas lineares. Manipulação do comando DIMLINEAR. Execução de cotação continuada. Manipulação do comando DIMCONT. Desenho de cotas de		3	

	em AutoCad? Exemplifique.	raios, diâmetros e ângulos. Manipulação dos comandos DIMRADIUS, DIMDIAMETER, DIMANGULAR. Regras de cotação.			
1.8	Preenche áreas com padrões/tramas regulares em AutoCad? Demonstre.	Manipulação do comando HATCH. Conhecimento das simbologias de representação dos materiais de construção.		3	
1.9	Prepara e edita desenhos em AutoCad? Exemplifique.	Aplicação das técnicas para criação de LAYOUTS. Utilização do PAGE SETUP MANAGER para configuração da impressão/plotagem em MODEL SPACE.		4	
UC2 - Executar medições de estaleiro e trabalhos preparatórios UFCD (CNQ:2779) - Medições - estaleiros e trabalhos preparatórios					
2.1	Interpreta projectos de arquitectura e planos de estaleiro? Explane e demonstre.	Leitura de desenho. Nomenclatura e normas de desenho técnico. Noções de topografia. Conhecimentos de CAD na óptica do utilizador. Conhecimentos de gestão e organização de estaleiros. Conhecimentos de higiene, segurança e saúde do trabalho.		4	
2.2	Efectua a descrição das actividades a executar? Demonstre.	Regras e critérios de medição. Definição/criação de critérios de medição.		5	
2.3	Quantifica as partes integrantes do estaleiro? Exemplifique.	Identificação das partes constituintes do estaleiro.		5	
2.4	Quantifica os trabalhos preparatórios e demolições? Demonstre.	Identificação dos trabalhos preparatórios e demolição(ões).		5	
2.5	Regista detalhadamente actividades e quantidades em folhas de medição? Exemplifique.	Conhecimento das aplicações informáticas relacionadas com as medições.		5	
UC3 - Executar medições de movimentação de terras e fundações UFCD (CNQ:2780) - Medições - movimentação de terras e fundações					
3.1	Interpreta projectos de arquitectura, levantamentos topográficos e cortes geológicos? Demonstre.	Leitura e interpretação de projecto. Nomenclatura e normas de desenho técnico. Noções de topografia. Noções de geologia e		4	

Anexo 3

Guião de entrevista - formadores

Anexo 3 – Guião de entrevista – formadores

Guião de Entrevista

Informação sobre o entrevistado

Nome: _____

Idade: _____

Formação: _____

Função: _____

Tempo nessa função: _____

Informação sobre a entrevista

Data: ____/____/____

Hora: ____ : ____

Local: _____

Duração: _____

1. Na sua opinião, o que é um referencial?
2. De que forma se distinguem os referenciais do RVCC escolar e profissional?
3. O que lhe parece esta distinção?
4. Pensa que o recurso a um referencial de competências para o RVCC profissional é adequado?
5. Sabe quem é que construiu e/ou participou na construção dos referenciais?
6. Acha que os referenciais foram bem adaptados às profissões?
7. Para além dessas pessoas/entidades, quem acha que deveria participar na construção dos referenciais?
8. Acha que o referencial está bem construído ao nível da **organização** ou a informação deveria ter sido organizada de outra forma?
9. E em relação à **forma**, o que acha?
10. E em relação ao **conteúdo**?

11. O facto de ser ainda um processo recente e pouco explorado acha que pode ser encarado como uma mais-valia ou, por outro lado, como um obstáculo? Porquê?
12. O que pensa acerca do RVCC profissional?
13. Qual o interesse que lhe atribui?
14. Como o situa em relação ao RVCC escolar?
15. Contrapondo mais uma vez com o RVCC escolar, quais as vantagens que encontra na certificação por RVCC profissional? Dirige-se ao mesmo tipo de públicos, apresenta o mesmo tipo de exigências quer para formadores, técnicos e adultos que procuram a certificação?
16. E quais as desvantagens?
17. Penso que o CESAE está habilitado a certificar duas profissões através do RVCC profissional: técnico de contabilidade e técnico de informática. Estou correcta?
18. Porquê estas duas profissões?
19. Haveria outras que também gostasse de estar habilitado?
20. Penso que os processos de certificação ainda não tiveram início. É mesmo assim? Porquê?
21. Mas se o CESAE está habilitado para o fazer, porque ainda não começaram?
22. Que dificuldades/obstáculos encontraram?
23. Essas dificuldades deveram-se a algum aspecto específico (ex: adequação do referencial, organização interna, formadores, acompanhamento)?
24. Quando começarem com a sua implementação, como imagina que decorrerá o processo?
25. Se quisessem iniciar já o processo de certificação dessas profissões, que instrumentos é que já possuem para o fazer?
26. Se eu tiver alguma dúvida, ou se quiser esclarecer alguma questão, posso contactá-lo novamente?
27. Sugere que eu contacte alguém para obter mais informações?

Anexo 4

Guião de entrevista - tutores

Anexo 4 – Guião de entrevista – tutores

Guião de Entrevista

Informação sobre o entrevistado

Nome: _____

Idade: _____

Formação: _____

Função: _____

Tempo nessa função: _____

Informação sobre a entrevista

Data: ____/____/____

Hora: ____ : ____

Local: _____

Duração: _____

1. Na sua opinião, o que é um referencial?
2. De que forma se distinguem os referenciais do RVCC escolar e profissional?
3. O que lhe parece esta distinção?
4. Ambos os referenciais estão organizados em competências-chave?
5. O que lhe parece esta forma de organização?
6. Conhece outras formas de organização dos referenciais? Qual lhe parece ser a melhor forma de organizar um referencial?
7. Pensa que o recurso a um referencial de competências para o RVCC profissional é adequado?
8. Sabe quem é que construiu e/ou participou na construção dos referenciais?
9. Acha que os referenciais foram bem adaptados às profissões?
10. Para além dessas pessoas/entidades, quem acha que deveria participar na construção dos referenciais?

11. Acha que o referencial está bem construído ao nível da **organização** ou a informação deveria ter sido organizada de outra forma?
12. E em relação à **forma**, o que acha?
13. E em relação ao **conteúdo**?
14. Como é que utiliza os referenciais no exercício da sua função? (em que situações, de que forma, exemplos)
15. Quais as dificuldades e/ou facilidades que encontra ao utiliza-los?
16. Considera que a existência desses referenciais facilita ou dificulta o seu trabalho? Porquê?
17. E aos candidatos? Porquê?
18. O facto do RVCC profissional ser ainda um processo relativamente recente e pouco explorado acha que pode ser encarado como uma mais-valia ou, por outro lado, como um obstáculo? Porquê?
19. O que pensa acerca do RVCC profissional?
20. Qual o interesse que lhe atribui?
21. Como o situa em relação ao RVCC escolar?
22. Contrapondo mais uma vez com o RVCC escolar, quais as vantagens que encontra na certificação por RVCC profissional? Dirige-se ao mesmo tipo de públicos, apresenta o mesmo tipo de exigências quer para formadores, técnicos e adultos que procuram a certificação?
23. E quais as desvantagens?
24. O CICCOPN está habilitado a certificar diversas profissões, haveria outras que também gostasse de ver certificadas aqui? Porquê?
25. Nestas profissões que dificuldades/obstáculos encontraram nos processos de certificação? Pode exemplificar?
26. Essas dificuldades deveram-se a algum aspecto específico (ex: adequação do referencial, organização interna, formadores, acompanhamento)?
27. Para além do RVCC profissional o CICCOPN também certifica/ou já participou em processos de certificação para algumas profissões pelo CAP. Quais as principais diferenças entre estes dois processos de certificação?

28. Tem algum envolvimento nesse processo (CAP)? Qual?

29. Deseja acrescentar algo mais que ache relevante?

30. Se eu tiver alguma dúvida, ou se quiser esclarecer alguma questão, posso contactá-lo novamente?

Obrigada pela sua colaboração...

Anexo 5 – Síntese da análise da atividade dos tutores na entrevista técnica

Síntese da análise da actividade dos tutores na entrevista técnica		
TC	TT	TMO
Faz uma introdução sobre os propósitos e objectivos da entrevista técnica.	Faz uma introdução sobre os propósitos e objectivos da entrevista técnica.	Faz uma introdução sobre os propósitos e objectivos da entrevista técnica.
Dá feedback sobre algumas situações pontuais do portefólio.	Dá feedback sobre o portefólio. Aborda com mais detalhe as situações/partes a melhorar.	Utiliza inúmeros instrumentos/documentos de apoio.
Não utiliza instrumentos/documentos de apoio.	Utiliza o portefólio do candidato e os documentos lá presentes como instrumentos/documentos de apoio.	Utiliza o guião de entrevista técnica da ANQ.
Não utiliza o guião de entrevista técnica da ANQ. Elabora o seu “guião” com os pontos que quer abordar ao longo da entrevista.	Utiliza o guião de entrevista técnica da ANQ.	Utiliza uma grelha de avaliação própria onde escreve anotações e anota a validação ou não das UC’s.
Durante a entrevista apoia-se no referencial.	Utiliza a ficha de autoavaliação preenchida pelo candidato.	Durante a entrevista tem consigo o referencial.
Em cada ponto do guião/referencial que aborda coloca questões relacionadas com a execução das tarefas, procedimentos e instrumentos utilizados, explicações das razões porque o faz.	Durante a entrevista tem consigo o referencial.	Coloca questões relacionadas com a execução das tarefas, procedimentos e instrumentos utilizados, explicações das razões porque o faz.
Faz perguntas em que pede que o candidato explique com situações específicas do seu trabalho mas também coloca situações hipotéticas.	Coloca questões relacionadas com a execução das tarefas, procedimentos e instrumentos utilizados, explicações das razões porque o faz.	Pede ao candidato que execute exercícios práticos utilizando os instrumentos/documentos de apoio.
Procura corrigir o discurso do candidato (quando não é o mais correcto).	Pede ao candidato que identifique e explique a natureza dos instrumentos/documentos.	Pede ao candidato que identifique e explique a natureza dos instrumentos/documentos.
Completa, explica ou corrige sempre as respostas do candidato. Dá exemplos.	Faz perguntas em que pede que o candidato explique com situações específicas do seu trabalho mas também coloca situações hipotéticas.	Faz perguntas em que pede que o candidato explique com situações específicas do seu trabalho mas também coloca situações hipotéticas.
	Faz questões baseadas nos documentos do	

Coloca as questões de diferentes formas para facilitar o entendimento por parte do candidato.	portefólio.	Coloca as questões de diferentes formas para facilitar o entendimento por parte do candidato.
Quando o candidato não sabe responder/explicar, dá pistas para o candidato “chegue lá”.	Procura corrigir o discurso do candidato (quando não é o mais correcto).	Quando o candidato não sabe responder/explicar, dá pistas para o candidato “chegue lá”.
Faz breves anotações no referencial sobre a prestação do candidato.	Completa, explica ou corrige as respostas do candidato. Dá exemplos.	Faz anotações na sua grelha sobre a prestação do candidato/UC's validadas ou não validadas.
Dá feedback ao candidato sobre o geral da entrevista.	Coloca as questões de diferentes formas para facilitar o entendimento por parte do candidato.	Dá feedback ao candidato sobre o geral da entrevista. Quais as UC's que validou/não validou.
UC's em que o candidato tenha formação certificada não são abordadas na entrevista técnica, são consideradas como validadas.	Quando o candidato não sabe responder/explicar, dá pistas para o candidato “chegue lá”.	UC's em que o candidato tenha formação certificada são também abordadas na entrevista técnica, embora de forma superficial.
Utiliza questões como: Executa? Como o faz? Que materiais utiliza? Porquê? Porque não faz de outra forma? Para que serve o instrumento x?	Faz anotações no guião sobre a prestação do candidato/UC's validadas ou não validadas.	Utiliza questões como: Executa? Como o faz? Que materiais utiliza? Porquê? Porque não faz de outra forma? Para que serve o instrumento x?
	Dá feedback ao candidato sobre o geral da entrevista. Quais as UC's que validou/não validou.	Dá indicações sobre o que abordar, o que aprofundar mais ou menos na sessão de júri.
	UC's em que o candidato tenha formação certificada não são abordadas na entrevista técnica, são consideradas como validadas.	
	Utiliza questões como: Executa? Como o faz? Que materiais utiliza? Porquê? Porque não faz de outra forma? Para que serve o instrumento x?	

Anexo 6 – Representação esquemática da atividade dos tutores na entrevista técnica

A entrevista técnica é desenvolvida em três grandes momentos:

1. Acolhimento do candidato/Introdução

- Introdução sobre os objectivos da entrevista técnica
- Quais os temas/assuntos/situações que serão abordados

2. Desenvolvimento

- Colocação de questões ao candidato
- Exemplos:
 - Executa a tarefa x? Como o faz?
 - Que materiais/instrumentos utiliza? Porquê?
 - Porque não faz de outra forma?
 - Para que serve o material/instrumento x?
- Instrumentos utilizados na entrevista técnica

Canalização	Topografia	Medições e Orçamentos
Referencial “Guião” próprio	Referencial Portefólio do candidato Guião de entrevista técnica da ANQ Ficha de autoavaliação	Referencial Documentos/materiais de apoio Guião de entrevista técnica da ANQ Grelha própria de avaliação da entrevista

- Exercícios práticos

Canalização	Topografia	Medições e Orçamentos
Não propõe exercícios práticos.	Propõe alguns exercícios práticos.	Propõe muitos exercícios práticos.

- UC's com formação certificada

Canalização	Topografia	Medições e Orçamentos
Não aborda os temas/uc's na entrevista técnica	Não aborda os temas/uc's na entrevista técnica	Aborda os temas/uc's na entrevista técnica mas de forma “superficial”

3. Conclusão

- Feedback sobre a prestação do candidato
- Indicação das unidades de competências validadas/não validadas

Anexo 7

Guião da sessão de restituição

Anexo 7 – Guião da sessão de restituição

Pelo que observei e pude perceber, os três tutores estruturam a entrevista de uma forma comum, em 3 grandes momentos: o acolhimento, depois o desenvolvimento da entrevista propriamente dita e por fim, fazem uma conclusão. Concordam?

No Acolhimento do candidato fazem todos de um modo semelhante...uma pequena introdução sobre os objectivos da entrevista técnica falam de quais os temas/assuntos/situações que serão abordados

Concordam?

Fazem sempre esta introdução? Porquê?

No Desenvolvimento encontrei algumas diferenças...

- Colocação de questões ao candidato
- Exemplos:
 - Executa a tarefa x? Como o faz?
 - Que materiais/instrumentos utiliza? Porquê?
 - Porque não faz de outra forma?
 - Para que serve o material/instrumento x?

Quanto às questões-tipo utilizadas, são muito semelhantes nos 3 casos. Concordam?

Utilizam sempre este género de perguntas? Se não, quais utilizam?

- Quanto aos Instrumentos utilizados na entrevista, pareceu-me que existem diferenças. Enquanto o tutor de canalização...

Canalização	Topografia	Medições e Orçamentos
Referencial “Guião” próprio	Referencial Portefólio do candidato Guião de entrevista técnica da ANQ Ficha de autoavaliação	Referencial Documentos de apoio Guião de entrevista técnica da ANQ Grelha própria de avaliação da entrevista

Concordam com esta descrição? Vi bem?

Todos se apoiam/utilizam de alguma forma no referencial, correcto? É sempre assim? Porquê?

O tutor de canalização é o único que não utiliza o guião de entrevista da ANQ, mas traz um guião elaborado por si, porque o faz? Porque não utiliza o guião da ANQ? É sempre assim?

O tutor de topografia é o único que utiliza o portefólio do candidato durante a entrevista e a partir do qual a desenvolve, porque o faz? É sempre assim? Utiliza sempre os documentos

que o candidato lá colocou para realizar/propor exercícios? E se o candidato não tiver documentos?

O tutor de topografia é o único que utiliza a ficha de autoavaliação do candidato durante a entrevista, porque o faz? É sempre assim?

O tutor de medições e orçamentos é o único que desenvolve a entrevista utilizando documentos de apoio (não pertencentes ao candidato), porque o faz? É sempre assim?

Reparei que também utiliza uma grelha própria para anotar o desempenho do candidato quanto à validação ou não das uc's, porque utiliza essa grelha e não a da ANQ, visto que usa o guião desta entidade?

- Quanto à realização de Exercícios práticos o que observei foi que...

Canalização	Topografia	Medições e Orçamentos
Não propõe exercícios práticos.	Propõe alguns exercícios práticos.	Propõe muitos exercícios práticos.

Podem-me explicar o porquê de utilizarem ou não, exercícios práticos?

É sempre assim, ou depende de candidato para candidato?

Estará relacionado com a área ou com o nível da certificação?

Em que casos pode ser diferente?

- Em UC's com formação certificada percebi pelo que observei e pelo que me disseram nas entrevistas que...

Canalização	Topografia	Medições e Orçamentos
Não aborda os temas/uc's na entrevista técnica	Não aborda os temas/uc's na entrevista técnica	Aborda os temas/uc's na entrevista técnica mas de forma "superficial"

Porque o fazem assim?

É sempre assim? Ou há alguma situação em que procedam de outra forma?

Quanto à Conclusão, pareceu-me também muito semelhante nos 3 casos, em que dão um feedback sobre a prestação do candidato e fazem a indicação das unidades de competências validadas/não validadas

Concordam? Dizem mais alguma coisa? Fazem sempre assim?

A maneira de realizarem a entrevista técnica foi sempre esta ou já fizeram de maneira diferente? Então porque é que agora fazem assim?

Evoluiu com a experiência?

Anexo 8

Categorias da análise com o *Tropes*

Anexo 8 – Categorias da análise com o *Tropes*

Categorias	Subcategorias
Características do referencial de RVCC profissional e dificuldades na sua utilização	Desatualizado/ Desatualização
	Repetitivo
	Exigente
	Abrangente/ Abrangência
	Antigo
	Restrito
	Transposição da teoria para a prática
	Não correspondência com o mercado de trabalho/ desajustamento face à realidade da profissão
Modificações necessárias no referencial	Atualização
	- Atualização dos conteúdos
	- Ajustamento à realidade da profissão
	- Evolução
	Especificidade
	Conjunto de conceitos organizados
	- Lista
	- Lista de conteúdos
Definição de referencial	Conjunto de objectivos
	Conjunto de saberes e tarefas
	- Conjunto de unidades de competência
	- Conjunto de competências
	- Lista de competências profissionais
	Orientação
	- Guia orientador
	- Guião orientador

	- Conjunto de orientações
	- Ponto de orientação
	- Referência
	- Ponto de referência
	- Linhas seguidoras
	Base
	- “Bíblia”
	- Ferramenta base
	- Peça base
	Instrumento
	- Ferramenta
	- Instrumento de registo
	Orientação e Preparação
Utilização do referencial	- Ferramenta de guia
	- Guiar
	- Guia
	- Guia orientador
	- Análise do portefólio
	- Preparação da entrevista técnica
	- Condução da entrevista técnica
	- Coordenação de cursos/formação
